Metodologia do Ensino de Psicologia

Metodologia do Ensino de Psicologia

Suselei Aparecida Bedin Affonso

Sumário

Palavras do autor

Caro aluno,

Seja muito bem-vindo à disciplina **Metodologia de Ensino de Psicologia**. Ela é de extrema importância para sua atuação profissional no contexto da licenciatura, pois vai dar a você a oportunidade de refletir sobre a prática docente do professor de Psicologia numa perspectiva de investigação e construção de conhecimentos pedagógicos e psicológicos.

Para tanto, você será convidado a pensar sobre questões presentes no cotidiano da escola, no projeto político-pedagógico e na sala de aula que determinam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, compreendendo as relações entre a teoria e a prática e a importância de práticas educativas inclusivas, que possibilitem o sucesso escolar e a transformação social de todos os alunos. Esta disciplina tem ainda como proposta possibilitar uma abordagem que seja crítica a respeito da forma de inserção do montante de conhecimentos produzidos pela Psicologia como ciência e como profissão nos currículos educacionais, de modo a contribuir com a formação de alunos críticos e transformadores. Assim, a disciplina buscará, por um lado, oferecer um importante referencial teórico a partir da realidade encontrada na prática profissional e, por outro, desafiá-lo a incorporar esses conceitos dentro de uma *práxis* crítica da educação e da sociedade.

Durante o desenvolvimento da disciplina serão propostas várias reflexões para permitir que você adquira competências relevantes, tais como ser capaz de conhecer a história da licenciatura de Psicologia no Brasil e situar suas implicações técnicas, éticas, sociais e institucionais para atuar no ensino de Psicologia, identificando os recursos didático-pedagógicos para a elaboração de planos de aula adequadamente contextualizados, bem como ser capaz de refletir a respeito da prática docente do professor de Psicologia, considerando as políticas educacionais nacionais e os desafios educacionais atuais.

Para esse fim, organizamos os grandes temas que serão tratados em quatro unidades de estudo, e a cada uma delas você poderá construir novos conhecimentos e refletir sobre diversas situações presentes no cotidiano profissional.

Na **primeira unidade**, apresentaremos a Didática como campo de conhecimento, evidenciando sua importância para o ensino e para a formação de professores de Psicologia, pontuando seus aspectos técnico, político-social e humano, as diferentes tendências pedagógicas na prática educativa e a história do ensino de Psicologia.

Na **segunda unidade**, apresentaremos elementos para a discussão da atuação docente do professor de Psicologia, discutindo os elementos necessários para adequação da prática pedagógica aos públicos específicos de trabalho, bem como os recursos, as técnicas e os procedimentos que podem ser utilizados na prática docente – até mesmo as práticas interdisciplinares. Assim, você poderá obter informações que sirvam como base para planejar e executar sua ação pedagógica.

A **terceira unidade** apresentará a docência em Psicologia e suas possibilidades de atuação, focando o campo de trabalho do professor de Psicologia em espaços de educação formais e não formais.

Na **quarta e última unidade** serão discutidos os desafios educacionais do mundo atual, os impactos da globalização na postura de docentes e discentes e a importância de incorporar as diferentes linguagens e contextos na educação, promovendo uma prática inclusiva que promova o sucesso escolar.

Por fim, convidamos você para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e todos os fatores que o compõem, esperando que este material possa servir de base para seu exercício docente numa perspectiva consciente e comprometida com a construção de uma sociedade mais cidadã.

Didática, ensino e o professor de psicologia

Convite ao estudo

Caro aluno!

Iniciamos nossos estudos da disciplina Metodologia do Ensino de Psicologia!

Nesta primeira unidade serão apresentados alguns conhecimentos sobre a Didática como campo de conhecimento, evidenciando sua importância para o ensino e para a formação de professores de Psicologia. Esperamos que você possa aprofundar seus estudos nas temáticas apresentadas e ampliar seus conhecimentos.

Nesta unidade, vamos estudar os fundamentos da Didática, sua importância na formação do educador, as diferentes abordagens de ensino e a trajetória do ensino da Psicologia, para que você seja capaz de analisar a evolução histórico-epistemológica da Didática e sua influência na prática educativa do professor. Para isso, vamos apresentar os aspectos históricos e filosóficos da Didática, a fim de que você compreenda os contextos históricos e sociais determinantes nas diferentes concepções de sociedade e de educação e perceba suas implicações na relação professor-aluno e nas escolhas metodológicas de ensino-aprendizagem no decorrer da história da educação brasileira e do ensino de Psicologia. Para iniciarmos esses estudos, apresentaremos um contexto de aprendizagem que nos acompanhará durante toda a Unidade 1. Vamos conhecê-lo?

Pedro é um professor que acabou de concluir seu curso de licenciatura em Psicologia e foi admitido na Escola

Profissionalizante Futura como docente da disciplina de Psicologia em um dos cursos profissionalizantes de nível médio oferecidos por essa instituição. Em sua primeira reunião de trabalho, o orientador pedagógico entregou a Pedro o projeto pedagógico do curso no qual ele irá lecionar e a ementa detalhada de sua disciplina, e solicitou ao novo professor que estudasse esses documentos norteadores e elaborasse o seu plano de ensino e aprendizagem, considerando as propostas encaminhadas pelas políticas públicas e o projeto pedagógico do curso para garantir a coerência entre as propostas curriculares e pedagógicas que fundamentam as práticas da equipe.

Para atender ao solicitado pelo orientador pedagógico e elaborar seu plano de trabalho, Pedro deverá, a partir dos documentos disponibilizados, realizar algumas análises sobre a concepção de educação que norteia o projeto pedagógico do curso, bem como refletir sobre suas próprias práticas e os objetivos da disciplina, tendo como base as seguintes reflexões, que poderão nortear o seu trabalho: qual é a concepção de educação que fundamenta o projeto pedagógico do curso? Quais são as orientações no tocante à prática pedagógica e à relação professor-aluno? Como a Psicologia deve se articular ao conteúdo dos demais componentes curriculares para garantir a formação dos alunos?

Convidamos você, caro aluno, a colocar-se no lugar de Pedro, pensando sobre essas reflexões a partir das discussões sobre a Didática, as abordagens de ensino e o ensino de Psicologia que serão realizadas ao longo dos estudos propostos para esta unidade.

Bom trabalho!

Seção 1.1

Didática e suas dimensões

Diálogo aberto

Prezado aluno,

Sabemos que, no cotidiano da escola, a prática pedagógica de cada docente se constrói com base nos conhecimentos que ele possui sobre os alunos, o conteúdo a ser ensinado e os recursos e estratégias metodológicas que ele acredita que sejam mais adequados para promover a aprendizagem de todos, considerando a finalidade da educação e o contexto sociocultural.

Vamos então nesta primeira seção iniciar os estudos sobre a Didática e suas dimensões, tendo como objetivo o conhecimento dos aspectos técnico, político-social e humano da Didática e as relações entre a Didática, a Pedagogia e o ensino, entendendo a Didática como referencial que nos permite dialogar com o planejamento da atividade docente e os processos de construção do conhecimento.

Para explorar esses aspectos, vamos retomar o contexto de aprendizagem apresentado no *Convite ao estudo*, que nos acompanhará durante as reflexões desta unidade, no qual o coordenador da escola em que o professor Pedro foi admitido solicita que ele estude alguns documentos norteadores do trabalho educativo e elabore o plano de ensino e aprendizagem da disciplina de Psicologia, considerando as propostas encaminhadas pelas políticas públicas e o projeto pedagógico do curso, a fim de garantir a coerência do trabalho.

Nesta seção, convidamos você, caro aluno, a se colocar no lugar de Pedro, atuando como professor. Para elaborar seu plano de ensino, garantindo a coerência entre sua proposta curricular e pedagógica com os objetivos educacionais assumidos no projeto pedagógico do curso da Escola Futura, é necessário inicialmente conhecer a importância da Didática na organização do processo de ensino, as bases históricas e epistemológicas da Didática subjacentes às práticas educativas e suas implicações para o trabalho pedagógico.

Para isto, você deverá investigar as relações entre o ensino e Didática, organizando em um quadro os elementos pertencentes aos aspectos técnico, político-social e humano da Didática e os pontos de convergência entre Didática, Pedagogia e o ensino.

Não pode faltar

No cotidiano, o termo "Didática" é muito utilizado informalmente nos meios educacionais para se referir a um conjunto de conhecimentos técnicos sobre a melhor maneira de ensinar ou apresentar o conteúdo de aprendizagem aos alunos. Mas para entender melhor seu significado, vamos começar conhecendo um pouco das suas raízes históricas e filosóficas.

O termo "Didática" surgiu inicialmente na Grécia Antiga, no trabalho de alguns pensadores, para qualificar procedimentos e ações relacionados ao processo de ensino. Muito embora nesse momento histórico ensinava-se intuitivamente ou seguindo-se a prática vigente, no discurso de alguns filósofos como Sócrates (470 a.C.-399 a.C.), por exemplo, começa a se delinear uma preocupação com a forma por meio da qual seria possível ensinar aos homens determinados conhecimentos e virtudes (CASTRO, 1991).

O surgimento da Didática como um campo de estudos, no qual se busca conhecer e agrupar os conhecimentos pedagógicos, aconteceu apenas no século XVII d.C. Naquele momento histórico, na Europa, a instrução popular se colocava como necessária para a contrarreforma religiosa, e foi preciso buscar procedimentos mais técnicos que tornassem o ensino mais eficiente e que fizessem com que seu oferecimento atingisse a uma maior quantidade de alunos.

Nesse contexto, João Amos Comênio (1621-1657) publicou sua obra *Didactica Magna* (1657), também conhecida por Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, que buscava apresentar de forma sistematizada os processos e métodos pedagógicos a serem utilizados na "arte de ensinar".

Para esse importante autor, a escola deveria ser planejada e dirigida de forma que conservasse a manutenção e ordem natural das coisas, porque "[...] a arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método.

Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja" (COMÊNIO, 1985, p. 186).

Essa obra, que deu origem à Didática como campo de conhecimento, indicava que a organização do tempo escolar, das atividades e do ensino deveria obedecer a uma divisão do conhecimento em disciplinas e utilizar programas preestabelecidos, planos de estudos específicos para cada etapa da vida, métodos uniformes para todos, manuais e divisão dos alunos em turmas, procedimentos esses que, no entender desse teórico, seriam capazes de promover a aprendizagem de todos, constituindo-se assim em um método universal de ensino (COMÊNIO, 1985).

A influência das propostas de Comênio no Ocidente foi bastante significativa. Observando a forma de organização e funcionamento dos nossos sistemas de ensino na atualidade, você consegue perceber quais indicações de Comênio ainda norteiam parte das ações até hoje consideradas pelas unidades escolares, principalmente no que se refere à organização do tempo escolar?

Refletindo sobre o papel da Didática no contexto escolar, você acredita que essa forma de organização possibilite que se ensine tudo a todos? Você acredita que exista necessidade de mudanças nas práticas educativas atuais?

Segundo Castro (1991), ao final do século XVIII o declínio do feudalismo e da monarquia absoluta e a publicação da *Declaração dos Direitos do Homem*, em 1789, possibilitaram o surgimento de novos ideais para a educação. Influenciado por essa perspectiva, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) propôs pensar nos processos educativos a partir da valorização da infância e de uma nova ideia de criança. O foco do ensino deixou de ser a organização e as regras e voltou-se para os princípios e à atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno, respeitando-se o seu ritmo de aprendizagem e seus interesses.

Nos séculos XIX e XX, o capitalismo, a industrialização, a urbanização e a valorização da educação como qualificação

profissional passaram a exigir novos rumos à Educação, propondo a universalização do ensino e novas alternativas metodológicas consideradas mais adequadas para a educação de massas, enfatizando estratégias mais dinâmicas e ativas.

Perceba que, ao longo dos tempos, as mudanças no contexto histórico, político e social foram gerando novas necessidades e ideias educacionais, que, por sua vez, implicaram em novas orientações metodológicas para se conduzir o ensino, as quais foram sendo incorporadas ao corpo de conhecimentos sobre o "como ensinar". Esse movimento dinâmico permitiu que a Didática passasse gradativamente a se constituir como um amplo campo de conhecimentos que tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem e reúne os conhecimentos que cada época valorizou sobre o processo de ensinar (CANDAU, 2012).

Atualmente, a Didática é a uma área importante da Pedagogia e constitui-se uma disciplina fundamental na formação de professores. Libâneo (1994, p. 25) a denomina como "teoria de ensino", porque a Didática investiga os fundamentos e as condições adequadas para essa atividade.

A Didática se constitui como uma das áreas de pesquisa da Pedagogia, ou seja, a Pedagogia é a ciência que investiga a teoria e a prática da educação, enquanto a Didática é uma disciplina da Pedagogia que estuda os objetivos da ação pedagógica na escola, assim os seus meios e condições. Para tanto, deve-se considerar as dimensões do processo educativo e suas relações com a vida social. Podemos, dessa forma, perceber a estreita relação entre Pedagogia, Didática e a prática educativa.

Para Candau, uma pesquisadora da área da Didática, "o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção de ensino-aprendizagem" (2012, p. 14).

Essa autora ressalta ainda que, embora a Didática possua um aspecto instrumental, constituído por um corpo de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, devemos lembrar

que esses conhecimentos não podem ser considerados de forma desvinculada do contexto sociocultural em que foram produzidos e nem da finalidade da Educação. Dessa forma, ela indica que a Didática é multidimensional, ou seja, para pensá-la em sua totalidade de sentido, devemos considerar, além da *dimensão técnica, as dimensões humana e político-social*, igualmente envolvidas na prática pedagógica.

A dimensão técnica nos indica o "como fazer", ou seja, o conjunto de métodos e estratégias mais adequados para favorecer a aprendizagem de conteúdos e atitudes, considerando suas características e especificidades. A dimensão humana do processo didático considera que o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediado por uma relação humana, e, portanto, a afetividade configura-se em um elemento importante dentro desse processo. A dimensão político-social perpassa todo o processo, uma vez que a prática educativa não é um processo neutro. Acontece num local determinado, numa época histórica e numa cultura que tem uma concepção da finalidade desse processo e do modelo de formação de homem que se busca atingir (CANDAU, 2012).

A articulação das três dimensões solicita que a proposta didática seja pensada a partir de uma prática pedagógica concreta e real, considerando suas múltiplas determinantes. Se o enfoque do planejamento estiver em apenas uma dessas dimensões, o processo estará incompleto e, portanto, será ineficiente ou trará resultados fragmentados. Uma didática que não articula essas dimensões, será uma didática de caráter instrumental, isto é, acabará assumindo uma perspectiva de "receituário".

Embora a Didática esteja ligada à ideia de "como fazer" a prática pedagógica, ela só adquire sentido pleno quando se considera também o "para que fazer" esta prática pedagógica. A Didática não pode se restringir a uma receita de procedimentos metodológicos. Para que a prática pedagógica tenha sentido, ela deve buscar uma prática significativa, que tenha clareza de seus objetivos e de suas relações com o contexto social mais amplo.

Nessa perspectiva, Candau (2013) discute dois modelos de didática: a *Didática Instrumental e a Didática Fundamental*:

> **a Didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, consequentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. (CANDAU, 2013, p. 14)**

Essa Didática Instrumental estaria presente nas experiências educativas mais tradicionais de ensino, em que o professor determina o que os estudantes devem saber e exclui a realidade do aluno da sua prática de aprendizagem, buscando uma forma neutra e universal de conduzir o processo educativo, sem questionar suas finalidades.

Diante de algumas dificuldades enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, é comum os profissionais desejarem algumas "receitas prontas" para tentar solucionar esses problemas. Será que essas "receitas" realmente contribuem para a solução dessas dificuldades? De que forma a multidimensionalidade da Didática tem se feito presente na prática dos professores?

Nas experiências em que as três dimensões são articuladas e consideradas no planejamento da atividade docente, podemos perceber uma Didática Fundamental.

A construção dessa nova Didática é um grande desafio, pois ela deve compreender a multidimensionalidade que possui o ensino. Este novo pensar da Didática passa a rever questões como: a relação escola e sociedade, a competência do educador e o uso de técnicas e práticas.

Exemplificando

Até aqui você viu que a Didática não deve se resumir apenas a um conjunto de técnicas, mas deve considerar a multidimensionalidade do ensino para resolver problemas e questões que surgem no dia a dia da escola e no espaço da aula, tais como: qual é a melhor forma para ensinar alunos adolescentes, quais são as estratégias mais adequadas para ensinar determinado conteúdo, como motivar o aluno para as aulas, entre outras. Não existem respostas prontas, devemos considerar cada situação em suas especificidades. Por exemplo, não há uma prescrição específica de como ensinar um conteúdo de Ciências. Existem algumas recomendações técnicas que dizem respeito ao trabalho, considerando as características daquele tipo de conhecimento, mas elas não farão sentido se não forem consideradas de forma articulada com o modelo de formação que se deseja.

Nesse sentido, Miguel Arroyo, em seu livro *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos, apresenta um debate sobre as dificuldades na relação entre professores e alunos em nossa sociedade, devido às percepções estereotipadas e instrumentais que temos sobre o nosso ofício, do que acreditamos que deva ser um bom professor e sobre os ideais que temos sobre a infância e a adolescência, que muitas vezes não correspondem aos nossos alunos reais.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos. Petrópolis: Vozes, 2004.

Libâneo (1994) aponta que a atividade educativa pode ocorrer nas variadas esferas da vida social (famílias, instituições educacionais, religiosas, assistenciais, sindicais, entre outras). Nossa especificidade de ação, que é a educação escolar, acontece em um sistema de ensino que tem propósitos, organização e práticas específicas, ligadas às práticas sociais, com o objetivo de permitir a construção de conhecimentos científicos e formação humana.

O processo educativo desenvolvido dentro da escola está condicionado a um projeto de homem e de sociedade. Assim, para esse autor, a "Pedagogia é o campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação em uma determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos para a vida social" (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Nessa perspectiva, o processo de ensino, como objeto específico da Didática, não pode ser tratado como uma atividade restrita à sala de aula. Ele faz parte de uma prática educativa mais ampla, que faz parte da vida em sociedade: o processo de formação humana.

Reflita

Nem sempre a concepção de educação presente como um aspecto implícito na ação educativa está clara para o professor. Muitas vezes os comportamentos do professor e do aluno atendem à ideologia norteadora da época, sem que se tenha consciência disso. Você já refletiu sobre isso? Convidamos você a pensar sobre isso. Quem eu quero formar? Para qual sociedade eu quero formar?

Pensando nas estreitas relações entre a Didática, a Pedagogia e o ensino, temos que: o processo de ensino é um trabalho pedagógico no qual se articulam os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização propostos pela escola e pelos professores e as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos. A Didática investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino, selecionando conteúdos e métodos em função dos objetivos do ensino, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. A Pedagogia determina o rumo do processo educativo em suas finalidades e meios de ação.

O conjunto desses estudos pretende que os futuros professores tenham uma compreensão geral e global do fenômeno educativo, especialmente dentro da escola.

A compreensão do fenômeno educativo envolve:

- Os aspectos sociopolíticos da escola na dinâmica das relações sociais.
- As dimensões filosóficas da educação.
- As relações entre a prática escolar e a sociedade.
- O processo do desenvolvimento humano e o processo

da cognição.
- Bases científicas para seleção e organização dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino.
- Articulação entre a mediação escolar de objetivos/conteúdos/métodos e os processos internos atinentes ao ensino e à aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p. 27)

A Didática irá estudar as formas e os caminhos pelos quais o processo de ensino será construído. Em outras palavras, irá abarcar as variáveis que poderão ter impacto direto ou indireto na aprendizagem.

A Didática é uma das principais áreas de estudo da Pedagogia, porque se situa em um conjunto de conhecimentos pedagógicos, investigando os fundamentos, as condições e os modos em que a instrução acontece. Dessa forma, é considerada a ciência de ensinar. Nesse contexto, o professor desempenha o papel principal, para garantir que haja uma relação didática de qualidade entre ensino e aprendizagem, pois ambos fazem parte de um mesmo processo. Segundo Libâneo (1994), o professor tem o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como estimular as atividades e competências próprias do aluno para a sua aprendizagem.

Até agora você pode perceber que os estudos da Didática não devem ficar apenas na teoria, mas os conhecimentos produzidos devem ser aplicados para resolver problemas e questões que surgem no dia a dia da escola e no espaço da aula. Para que a Didática possa assumir um papel significativo na formação do educador, ela não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem, mas deverá oportunizar uma discussão crítica da prática educativa, a ser realizada pelo educador, conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade.

Para que você aprofunde seus conhecimentos sobre a Didática e sua relação com o ensino, assista ao vídeo sugerido e leia um artigo introdutório sobre Didática:

Vídeo:

UNIVESP TV. Didática geral: a identificação da Didática. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDMjytkuJJw&list=PLDC6094E982808577&index=9>. Acesso em: 26 abr. 2018. (**Vídeo do Youtube**)

Qual é a história desse campo de conhecimento chamado Didática? Quais são suas intenções? Esse vídeo tenta responder essas questões buscando algumas respostas em Comênio e Rousseau, apontados como precursores da disciplina. Quem conduz o assunto são os especialistas Cesar Aparecido Nunes, da Faculdade de Educação da Unicamp, e Selma Garrido, da Faculdade de Educação da USP.

Artigo:

CASTRO, Amélia Rodrigues. A trajetória histórica da Didática. **Série Ideias,** n. 11. São Paulo: FDE, 1991. p. 15-25. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Nesse artigo a autora faz um resgate histórico da constituição da Didática como um campo de estudos da Educação. Nesse percurso, diversos paradigmas emergiram e passaram a coexistir, constituindo diferentes tendências teóricas e diretrizes metodológicas, que ora convergem, ora divergem. O texto culmina com a proposta de responder qual é a atual situação da Didática.

Sem medo de errar

Até aqui você pôde adquirir algumas bases sobre a temática abordada nesta Seção 1. Agora vamos buscar juntos uma solução para a situação-problema apresentada inicialmente, que solicita que você se coloque no lugar de Pedro e construa um quadro panorâmico contendo os aspectos técnico, político-social e

humano da Didática e os pontos de convergência entre Didática, Pedagogia e o ensino. Esse material é importante, pois colocará em evidência os elementos pertencentes às diferentes dimensões da Didática, imprescindíveis a serem considerados em qualquer planejamento pedagógico, de modo a guiar a prática do professor.

Perceba que, ao longo da trajetória da história da Educação, os diferentes aspectos sociais, filosóficos, econômicos e culturais de cada contexto histórico geraram necessidades e ideias educacionais específicas, que foram sendo incorporadas ao corpo de conhecimentos sobre o "processo de ensinar", constituindo a Didática como campo de estudos e influenciando o modo de pensar dos professores e suas práticas.

Considerando que, segundo Candau (2013), o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem, embora a Didática possua um aspecto instrumental, constituído por um corpo de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, devemos lembrar que a prática educativa não pode ser vista de forma desvinculada do contexto sociocultural em que é produzida e nem da finalidade da Educação. Dessa forma, a Didática tem que ser considerada de maneira multidimensional, levando em conta a especificidade e a articulação entre as suas dimensões técnica, humana e político-social.

Ao construir o quadro e destacar os elementos de cada dimensão, esteja atento às diferenças entre eles.

Lembre-se de que: a dimensão técnica nos indica os aspectos metodológicos, o "como fazer"; a dimensão humana do processo didático considera que o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediado por uma relação humana entre professor e aluno; e a dimensão político-social considera o contexto social e histórico mais amplo, no qual o processo educativo acontece, bem como os valores, a cultura e os interesses que o permeiam. Aproveite para pensar em suas experiências também.

Além disso, não podemos perder de vista as estreitas relações entre Didática, Pedagogia e o ensino. O processo de ensino é objeto de reflexão da Didática, que, por sua vez, oferece subsídios para que a Pedagogia possa discutir o rumo do processo educativo em suas finalidades e meios de ação.

Avançando na prática

Considerando a multidimensionalidade da Didática

Descrição da situação-problema

Caro aluno, vamos ampliar a sua reflexão! O projeto pedagógico de uma unidade educacional indica como uma prioridade a necessidade de trabalhar com a autonomia intelectual do aluno e com o desenvolvimento de sua postura crítica. Diante dessa necessidade, a professora Jane, responsável pela disciplina de Psicologia, elaborou seu planejamento, tomando por base sua experiência e trajetória como discente, propondo como estratégia de trabalho com os alunos, para o desenvolvimento dessas atitudes, a utilização de um vídeo, a fim de sensibilizá-los sobre o tema, e solicitando-lhes posteriormente a realização da leitura de vários materiais sobre a importância da participação democrática e de alguns estudos dirigidos, explicando, por meio de algumas aulas expositivas, os principais conceitos sobre a importância da consciência crítica e da participação social. Ao final do processo, percebeu que, ao apresentar temas presentes em nosso cotidiano social para discussão na sala, os alunos não assimilaram os conceitos trabalhados, pois eles têm dificuldade em se posicionar diante da temática, discutindo suas ideias e argumentando seus pontos de vista. Essa colega pede sua opinião sobre o que pode ter dado errado com sua estratégia de trabalho e como poderia retomar esse trabalho de forma mais eficiente.

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, você, enquanto futuro professor, deve se lembrar de que o fenômeno educativo compreende vários fatores e que a Didática envolve dimensões sociopolíticas, afetivas e técnicas, todas igualmente importantes para o sucesso da prática pedagógica.

Apesar de a prática da professora ter sido bem intencionada, no sentido de buscar favorecer a postura crítica do aluno, do ponto de vista técnico, ao realizar sua opção metodológica para trabalhar essa competência tendo como base sua própria vivência

enquanto discente, a professora se inspirou em uma experiência fundamentada em uma prática pedagógica mais tradicional, baseada na transmissão e na assimilação do conhecimento escolar, que, embora permita a aprendizagem, não é a mais adequada nesse contexto específico, que requer práticas que estimulem os alunos a serem mais ativos, participativos, e a mobilizar conhecimentos de forma mais significativa. Dessa forma, para desenvolver uma proposta mais adequada aos objetivos da escola e coerente com as concepções que a embasam, a professora deveria considerar as dimensões sociopolíticas da Didática, pensando nos objetivos políticos e pedagógicos do trabalho proposto. Deveria considerar também a dimensão afetiva, a realidade e a necessidades dos alunos, pensando em suas especificidades de aprendizagem, e por fim considerar a dimensão técnica, fundamentada em estudos que apontam a necessidade da participação ativa para a aprendizagem. Assim uma boa estratégia para se trabalhar, no sentido de desenvolver a postura crítica e a autonomia intelectual dos alunos, é oportunizar o diálogo e a discussão de temas de relevância social em sala de aula, estimulando a participação de todos nas discussões, a argumentação de diferentes pontos de vista e a atitude de colocar-se no lugar do outro.

Faça valer a pena

1. Comênio (1985), em sua obra *Didactica Magna*, defendeu que o aprender e o ensinar deveriam ser realizados com rapidez, mas que isso não era possível nas escolas de seu tempo, porque não havia programas preestabelecidos, com planejamentos específicos e metas a serem alcançadas. As disciplinas eram ensinadas sem apresentar aos alunos suas conexões, de modo fragmentário, e os alunos eram ensinados por variados métodos.

Diante desses problemas enfrentados pelas escolas, Comênio propõe:

a) Que os alunos iniciem os estudos na parte da manhã, e o professor ensine apenas aquilo que os alunos sejam capazes de aprender.
b) A multiplicação das escolas para a oferta do ensino coletivo da juventude e a contratação e o treinamento de muitos professores.
c) Ensinar os assuntos de forma articulada e sem fragmentações, por meio de demonstração sensível e racional, e não por meio de argumentos de autoridade.

d) Ensinar todas as coisas em conexão com as outras, de forma gradual, sem interrupções, ensinando apenas as coisas estritamente úteis.
e) A divisão dos alunos em várias turmas, colocando à frente de cada uma um aluno que a vigie, criando os chamados chefes de turmas ou monitores; fornecendo-se atividades iguais para todos ao mesmo tempo.

2. No desenvolvimento da prática pedagógica, o professor sempre leva em consideração alguma teoria que aceita como válida e eficaz para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. A Didática pode servir como um fundamento da ação educativa ou, apenas, como um instrumento técnico. Nesse sentido, Candau (2013) distingue duas perspectivas de Didática: a Didática Instrumental e a Didática Fundamental. A respeito dessas duas perspectivas, considere as afirmativas a seguir:

I. Quando a ação do professor se fundamenta numa perspectiva fundamental, sua prática se estabelece de forma isolada, sem contextualização.
II. A perspectiva instrumental desvincula-se da problemática do "para que" e do "por que" ensinar; baseia-se no pressuposto da neutralidade científica e técnica.
III. Quando a ação do professor se apoia numa perspectiva instrumental, sua prática se estabelece de forma contextualizada, comprometida com a libertação e com a transformação social.
IV. A perspectiva fundamental considera a realidade do aluno, numa mediação multidisciplinar, ou seja, levando em consideração o aspecto humano, técnico e político-social do processo de ensino-aprendizagem.

Estão corretas as afirmativas:

a) I e II apenas.
b) III e IV apenas.
c) I, II e III apenas.
d) II e IV apenas.
e) II, III e IV apenas.

3. O enfoque atual da Didática é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procuran¬do associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-alu¬no. Ela deve contribuir para ampliar a visão do profes¬sor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideal pedagógico.

De acordo com o texto-base, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas:

I. É preciso uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor, e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino, mas a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico.

PORQUE

II. A Didática, no âmbito da Pedagogia, deve auxiliar no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta:

a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
e) As asserções I e II são proposições falsas.

Seção 1.2

As diferentes abordagens de ensino

Diálogo aberto

Prezado aluno,

Na primeira seção, você aprendeu sobre a Didática, seu conceito e suas dimensões, entendendo-a como referencial vinculado ao contexto histórico e cultural, que nos permite dialogar com o planejamento da atividade docente e os processos de construção do conhecimento, considerando as finalidades da educação.

Nesta segunda seção, daremos sequência aos nossos estudos, conhecendo as diferentes abordagens do ensino que acompanham a trajetória da educação no Brasil e compreendendo os impactos e as implicações de cada abordagem na forma de conceber a educação, o processo de ensino-aprendizagem, a metodologia, a avaliação e a relação professor-aluno.

Sabemos que a forma como cada professor conduz sua prática pedagógica, desde a seleção do conteúdo a ser ensinado, a forma como esse conteúdo será desenvolvido, até como se dará a avaliação da aprendizagem, envolve uma escolha teórico-metodológica, a qual é baseada em pressupostos éticos, políticos e pedagógicos presentes em uma determinada concepção de ensino. Esse estudo das tendências pedagógicas no escopo da educação brasileira é necessário porque pode oferecer subsídios para direcionar a ação docente e torná-la intencional, para que haja a compreensão crítica de seu próprio contexto histórico e político.

Para subsidiar as reflexões a serem desenvolvidas nesta seção, vamos retomar o contexto de aprendizagem apresentado no *Convite ao estudo*, no qual o coordenador da escola em que o professor Pedro foi admitido solicita que ele estude alguns documentos norteadores do trabalho educativo e elabore o plano de ensino e aprendizagem da disciplina de Psicologia, considerando as propostas encaminhadas pelas políticas públicas e o projeto pedagógico do curso, para garantir a coerência do trabalho.

Na dinâmica do seu cotidiano, Pedro identificou que a gestão da escola prioriza o diálogo com a comunidade e valoriza o processo de apropriação e reconstrução do conhecimento científico pelos alunos e que estes se envolvem em muitos projetos, sempre acompanhados de perto pelos professores, que vão oferecendo os subsídios teóricos necessários. Pedro sabe que, para elaborar sua proposta, é preciso conhecer as tendências pedagógicas para poder identificá-las no cotidiano escolar vivido e refletir sobre as concepções (de homem, mundo e educação), currículo, metodologia e avaliação que fundamentam o projeto pedagógico da escola.

Convidamos você, caro aluno, a colocar-se no lugar de Pedro, para compreender como as diferentes tendências pedagógicas influenciam a Pedagogia atual e as práticas dos professores, construindo uma tabela panorâmica sobre as cinco tendências pedagógicas e indicando como os diferentes aspectos sociais, filosóficos e econômicos de cada momento histórico influenciaram a forma de ensinar e o modo de pensar dos professores e quais as implicações dessas tendências nas práticas pedagógicas docentes em relação ao papel do professor, a relação com o conhecimento e a relação professor-aluno.

Vamos realizar essa pesquisa juntos?

Não pode faltar

Quando falamos em prática escolar, várias situações no ambiente educacional vêm à nossa mente, experimentadas pessoalmente ou conhecidas através de relatos de outras pessoas, e o conjunto destas experiências e relatos expressam a multiplicidade de situações passíveis de ocorrer, as quais articulam diversas realidades sociais, contextos sociopolíticos e institucionais e construções pedagógicas subjacentes.

Para uma definição mais precisa do que seria a prática escolar, recorreremos ao trabalho de Libâneo (2006), para quem a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A

prática escolar, assim, “tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno e técnicas pedagógicas” (LIBÂNEO, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, a forma como o professor irá conduzir a atividade pedagógica nunca é neutra. Ela indica uma escolha teórico-metodológica, a qual é baseada em vários pressupostos pedagógicos e também éticos e políticos.

Conforme Saviani (2013), esta escolha pode ser realizada de forma ingênua, caso o professor opte por ela por “intuição”, por ser a forma que aprendeu com alguém ou mesmo por algum modismo, sem estar ciente dos pressupostos que a embasam. Ainda assim, mesmo que o professor não tenha consciência disso, essa prática possui pressupostos teóricos implícitos. No entanto, quando o professor adota uma prática de forma crítica e esclarecida, ele qualifica sua ação e explicita suas concepções pedagógicas, percebendo o sentido político mais amplo de sua prática.

É importante levarmos em consideração, não somente a postura individual do professor, mas também o contexto social e institucional em que ele está inserido, pois muitas vezes a realidade concreta não oferece condições para o pleno exercício de suas convicções. Muitas vezes a posição ético-política da instituição onde o profissional está inserido é contrária à adotada pelo educador, impondo uma metodologia com a qual não compactua (SAVIANI, 2013).

Para compreender um pouco mais essas questões, vamos, a seguir, conhecer as diferentes abordagens de ensino ou tendências pedagógicas que se manifestam na prática escolar, as quais, segundo Libâneo (2006), grande estudioso dessa temática, podem ser classificadas em liberais e progressistas, tendo como critério a posição que elas adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da instituição escolar.

Pedagogia liberal

A pedagogia liberal está intrinsecamente relacionada ao liberalismo como modelo político articulado ao regime econômico capitalista, baseado na propriedade privada e na apropriação dos

meios de produção, que implica em uma divisão da sociedade em classes sociais, na qual figura uma classe social dominante, detentora dos meios de produção, e uma classe operária, composta por trabalhadores que vendem sua força de trabalho. Desta forma, essa abordagem de ensino defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais (LIBÂNEO, 2006).

Esta tendência pedagógica é baseada na ideia de que a escola teria como função preparar os alunos para desempenhar determinados papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Suas principais características são a busca por adaptação do aluno aos valores e normas sociais vigentes e o individualismo, o qual muitas vezes se traduz em competitividade e na ideia de meritocracia. Esta última, embora se apresente como valorização da individualidade, não considera a realidade das diferenças de classes e a desigualdade de condições sociais dos alunos e, portanto, como afirma Bourdieu e Passeron (1975), ao ignorar as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais e tratar os alunos como "iguais", favorece os que já são mais favorecidos e desfavorece os que já são desfavorecidos.

Embora a tendência pedagógica liberal tenha como principal premissa a manutenção do modelo social vigente, entendendo a educação como principal agente nesse processo, ela se subdivide em quatro vertentes: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista, que apresentam algumas distinções entre si.

Pedagogia liberal tradicional

Segundo Mizukami (2012), as primeiras ideias que embasaram a prática pedagógica educativa foram as que caracterizam o que chamamos de pedagogia tradicional atualmente. Dentro do grupo de tendências liberais, que focam o papel social do indivíduo, a pedagogia tradicional remonta às práticas jesuíticas, tendo como principal ator da ação educativa o professor. Essa abordagem é caracterizada por buscar atingir uma cultura geral, na qual os conteúdos e procedimentos didáticos não remetem ao cotidiano nem ao contexto social dos alunos. O professor é o detentor do saber a ser transmitido aos alunos, e o ensino se estabelece por meio de procedimentos rígidos, buscando exclusivamente o desenvolvimento intelectual. A escola deve preparar intelectualmente

e moralmente os alunos para se adaptarem aos papéis sociais. Há uma apologia do esforço e da superação das dificuldades em busca de aprimoramento e melhor adaptação.

O conteúdo é composto pelos saberes e valores já estabelecido socialmente que devem ser aprendidos pelo aluno. Não há relação imediata dos conteúdos com a experiência e a realidade social do aluno. Mizukami (2012) explica que o currículo, nessa abordagem, estabelece um mínimo cultural para cada faixa etária, e, quando esse nível não é atingido, a reprovação passa a ser necessária. A metodologia é centrada na exposição do professor, com ênfase na realização de exercícios, repetição e memorização de conceitos e fórmulas.

Nessa concepção, a relação professor-aluno é determinada pela disciplina e pelo exercício da autoridade do professor, o que exige atenção dos alunos e ausência de qualquer comunicação paralela ao que é transmitido pelo professor e que deve ser assimilado (LIBÂNEO, 2006).

Exemplificando

O filme *The Wall* (Pink Floyd: The Wall. Por Roger Waters; dirigido por Alan Parker. Metro-Goldwynmayer. Sony Music Entertainment Inc. 1982, 1999. DVD.) conta a história de Pink, cujo pai morreu em combate em 1944 quando ainda era um recém-nascido, tendo sido criado pela mãe superprotetora e maltratado pelo professor na escola, eventualmente se tornando uma estrela do rock.

As cenas que retratam a vida escolar do personagem em uma escola inglesa dos fins da década de 1950, tipicamente tradicional, apresentam de forma simbólica as características dessa tendência, trazendo o professor como um verdadeiro ditador, transmitindo o conteúdo pré-ajustado aos alunos, que, passivamente, têm de repetir e internalizá-lo mecanicamente. As cenas de animação mostram salas de aula e corredores, nas quais os alunos marcham enfileirados, comparando a escola a uma fábrica, onde os alunos são deformados, tornando-se todos iguais.

Esse modelo é predominante em nossa história educacional – tanto em se tratando de escolas religiosas quanto de leigas – e ainda hoje permeia a educação brasileira, caracterizada facilmente pela

impossibilidade de intervenção ou contribuição do aluno, que deve apenas repetir o que aprendeu, tal qual recebeu do professor.

Você concorda que há conteúdos culturalmente fundamentais que precisam ser repassados aos alunos hoje? Os currículos atuais privilegiam mais a construção ou a transmissão dos conhecimentos? É possível acabar com a reprovação escolar dentro da abordagem tradicional do ensino?

Tendência liberal renovada progressivista

No início do século XX, outras áreas da ciência, como a Psicologia e Sociologia, começaram a se estabelecer como áreas de estudo e passaram a contribuir para o melhor entendimento do desenvolvimento do ser humano. A Didática começou a ser diretamente influenciada por essas ciências, e em 1932 alguns intelectuais como Lourenço Filho, Fernando de Oliveira e Anísio Teixeira, comprometidos com o processo de renovação do ensino, lançaram o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, como uma iniciativa que se opunha à pedagogia tradicional, trazendo o foco da ação pedagógica para o aluno.

Influenciada pelas ideias de Piaget (1896-1980) e Dewey (1859-1952), essa corrente defende que o conhecimento é resultado da ação mental do sujeito a partir de desafios cognitivos e resolução de situações problemáticas e, portanto, valoriza mais o processo de aquisição do conhecimento do que os conteúdos organizados racionalmente. Desta forma, enfatiza a experiência e os processos mentais do aluno. O professor passa a ser encarado como mediador da experiência do aluno perante o conhecimento, e a disciplina é adquirida pela convivência em grupo perante a reflexão de seus limites, da solidariedade com o próximo e do respeito às regras coletivas. A relação entre professor e aluno se apresenta como elemento fundamental na construção de relações democráticas.

A aprendizagem se efetiva mediante a atividade de descoberta pessoal, incorporando a estrutura cognitiva que poderá ser aplicada posteriormente e aprimorada. A motivação para o aprendizado varia conforme as disposições internas e os interesses do sujeito em

relação à situação-problema proposta e sua força de estimulação para este sujeito. A avaliação apresenta um caráter mais fluido, realizada mediante o reconhecimento explícito do professor das tentativas e dos êxitos do aluno (LIBÂNEO, 2006).

Apesar de ter grande influência na formação dos professores, esta tendência pedagógica não se efetivou nas escolas brasileira, tanto pela falta de condições objetivas, quanto por encontrar resistência de políticas institucionais que são adeptas de práticas pedagógicas tradicionais, com algumas exceções representadas por algumas escolas particulares e educação infantil, que adotam alguns métodos pertencentes à tendência progressivista, como os métodos de Montessori, os centros de interesse de Decroly, os projetos de Dewey e a psicologia genética de Piaget.

Tendência liberal renovada não diretiva

Baseada na psicologia humanista de Carl Rogers, essa abordagem acredita que a escola desempenha o papel de formação de atitudes, favorecendo a realização pessoal, o autodesenvolvimento e as relações interpessoais. No entender de Libâneo (2006), essa tendência valoriza mais a formação humana do que as questões pedagógicas, visto que a transmissão de conteúdo é secundária em relação ao desenvolvimento pessoal e de relações interpessoais, visando criar autonomia para que os sujeitos possam desenvolver recursos para buscarem o conhecimento por si mesmos. O método empregado nesta tendência pedagógica se refere ao estilo do professor em se colocar como facilitador da aprendizagem, utilizando de sua confiabilidade, receptividade e convicção na capacidade de autodesenvolvimento do sujeito. O professor deve garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico, restringindo suas intervenções diretivas, as quais são potenciais inibidoras da aprendizagem. A aceitação plena do aluno convoca o professor a se ausentar para que a personalidade do sujeito se forme através de experiências significativas que o permitam desenvolver características inerentes à sua natureza.

A pedagogia não diretiva tem grande influência, sobretudo, no trabalho de orientadores pedagógicos e psicólogos escolares, mas não se efetiva como um modelo pedagógico nas escolas brasileiras.

Tendência liberal tecnicista

De acordo com Mizukami (2012), essa tendência é resultado da influência direta da abordagem comportamentalista fundamentada nos estudos de Skinner (1904-1990), que propiciaram a crença de que o homem, como um produto do meio, pode ter seu comportamento condicionado, sendo possível controlar o processo de aprendizagem através de métodos e técnicas adequados. A aprendizagem é resultado do ensino como processo de condicionamento por meio de reforço das respostas desejadas. Busca-se o controle das condições/variáveis que permeiam o processo de aprendizagem a fim de aprimorá-la, buscando organizar de forma eficiente os estímulos que efetivam este processo.

Nessa perspectiva, a escola deve capacitar os alunos para o mercado de trabalho através da tecnologia comportamental, transmitindo um conhecimento objetivo e aplicável. Desta forma, a escola tem como função modelar o comportamento humano por meio de técnicas específicas, competindo a ela organizar o processo de aquisição de habilidades, comportamentos e conhecimentos que sejam úteis e necessários para sua integração no sistema de produção do capitalismo liberal. O professor deve modelar respostas apropriadas para obter o comportamento adequado do aluno.

De acordo com Libâneo (2006), esta tendência pedagógica foi introduzida no Brasil em meados dos anos 1950 com o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAEE), porém somente no final dos anos 1960 se efetivou, com o pretexto de adequação educacional à orientação político-econômica do regime militar, ou seja, a inserção da escola nos moldes de racionalização do capitalismo. A implantação deste plano na política oficial do país se concretiza com a promulgação das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. No entanto, não é possível afirmar concretamente a amplitude de assimilação e adesão dos professores à tendência tecnicista. De forma geral, o exercício profissional segue uma postura eclética, utilizando-se de princípios pedagógicos advindos principalmente das pedagogias tradicional e renovada.

Segundo Haydt (2011), é importante ressaltar que, embora revestidas de uma certa modernidade e valorização do aluno, tanto a tendência renovada progressivista quanto a tendência renovada não diretiva continuam valorizando os mesmos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, eleitos como necessários pela classe dominante. O que diferencia essas pedagogias dentro das tendências liberais é a forma como o conhecimento deverá ser transmitido. Desloca-se o foco do professor para o aluno, que passa a ser responsável pela sua própria aprendizagem por meio da experimentação. No entanto, essas tendências, assim como a pedagogia tradicional, ignoram no conteúdo, nos métodos e nos critérios de julgamento as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais.

Ao analisarmos essas tendências pedagógicas que ainda hoje fundamentam as práticas dos professores, podemos compreender que seus princípios têm contribuído para a manutenção da exclusão social. Quando se olha para o processo de ensino-aprendizagem, colocando o aluno como único responsável por sua aprendizagem e desempenho, deixando de considerar as variáveis sociais e culturais presentes nesse processo, permitimos que a desigualdade de classes se reproduza no interior das escolas por meio dos processos avaliativos que se baseiam na lógica da meritocracia.

Reflita

Será que a escola continua sendo excludente e reprodutora de desigualdades?

Os professores têm entendimento de que podem estar trabalhando numa perspectiva de reproduzir desigualdades?

É possível trabalhar na contramão dessas teorias para transformar a avaliação e a escola em instrumentos de transformação e de emancipação?

Com as mudanças políticas e econômicas advindas a partir da redemocratização iniciada no início dos anos 1980, surgiram movimentos com novas ideias pedagógicas, defendendo a

necessidade de uma educação verdadeiramente democrática que pudesse ser acessível a todas as crianças para que pudessem transformar a sociedade, e não apenas reproduzir a estrutura social vigente. Essas ideias discordavam do papel da educação preconizado pelas tendências liberais de formar e adequar o indivíduo ao seu papel social.

Esse movimento deu origem à tendência pedagógica progressista, que se manifestou em três abordagens distintas – a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Essas abordagens privilegiam a análise crítica do contexto social e valoriza a finalidade sociopolítica da educação. Tem em comum o fato de entenderem a sociedade como desigual, lugar de conflitos e contradições, cuja estrutura de classes (dominante e dominada) é mantida e reproduzida pela própria escola, através de suas práticas e currículos, que transmitem os saberes e valores da classe dominante. Contudo, apesar das contradições, enxergam na educação escolar a possibilidade de um espaço de diálogo e de transformações que pode privilegiar os interesses da população a partir das mudanças em seus currículos e práticas. Vamos entender cada uma delas.

Tendência progressista libertadora

Essa abordagem, baseada no pensamento de Paulo Freire (1921-1997), privilegia o caráter fundamentalmente político da educação, e a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos. Embora esta tendência pedagógica seja marcada pela atuação não formal, ou seja, fora das instituições escolares, diversos professores vêm adotando os pressupostos desta pedagogia em suas práticas em ambiente escolar. Nessa perspectiva, a prática pedagógica se constitui em

> **uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. (LUCKESI,1991, p. 64)**

No entender dessa perspectiva, a educação tradicional, denominada "bancária", visto apenas depositar informações no aluno, e a educação renovada, que enfatiza o desenvolvimento psicológico individual não contribuem para conscientizar o aluno a respeito de sua realidade social e dos mecanismos que garantem a manutenção da desigualdade (FREIRE, 1996). A educação libertadora, em contrapartida, questiona concretamente a realidade das relações que o homem mantém com a natureza e com os outros homens, objetivando a transformação – daí ser uma educação crítica.

O trabalho escolar não tem como prioridade os conteúdos já sistematizados, mas o processo de participação ativa nas discussões e ações práticas sobre a realidade social para transformá-la. No processo de discussão da realidade, surgem os temas geradores que serão trabalhados para a consolidação do conhecimento. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. O método básico é o diálogo, que posiciona os envolvidos como sujeitos do ato de conhecimento. O educador deve garantir que haja no grupo um espaço humano que possibilite a expressão, sem se neutralizar. A problematização das situações possibilita aos educandos a tentativa de compreensão do que é vivenciado e que consequentemente resulta em um conhecimento crítico da realidade, pela troca de experiência acerca da prática social.

Tendência progressista libertária

Esta tendência pedagógica busca uma modificação na estrutura tradicional da instituição escolar, para que esta possa exercer uma transformação na personalidade dos alunos, em direção a uma prática libertária e de autogestão. De acordo com Libâneo:

> A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é – aproveitando a margem de liberdade do sistema

> – criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. (LIBÂNEO, 2006, p. 36)

O professor deve orientar e catalisar as reflexões realizadas pelo grupo. O professor tem um papel definido que não se confunde com o do aluno. Exerce sua autoridade pedagógica, que não deve ser confundida com o autoritarismo, cujas intervenções se baseiam na imposição.

Dentro dessa tendência encontramos a proposta educativa de Celestin Freinet (1896-1966). Dentre outros estudiosos da abordagem libertária mais contemporâneos no Brasil podemos ainda citar Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroyo.

Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

Nessa perspectiva, a escola deve atuar na preparação do aluno para o contexto social e suas contradições, instrumentalizando-o a partir da difusão de conteúdos e da promoção de interação social, para que possa desempenhar uma participação ativa na democratização da sociedade. Desta forma, os conteúdos ensinados são indissociáveis da realidade social e devem contribuir para a eliminação da seletividade social, democratizando-a. Os conteúdos são provenientes de diversos domínios do conhecimento, de diferentes culturas ou universais, e devem se articular com a realidade social do aluno.

Essa tendência pedagógica afirma a importância da transmissão de conteúdos universais, porém introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica mediante o confronto com a realidade social. Deve-se também proporcionar elementos de análise crítica que permitam ir além da experiência concreta e de estereótipos.

O método deve favorecer a correspondência dos conteúdos com o interesse dos alunos, possibilitando o reconhecimento de seu papel no esforço de compreensão da realidade social.

A importância na participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é acentuada, ainda que o professor seja indispensável.

O professor como mediador deve prover condições para que haja uma relação de colaboração e trocas progressivas com o aluno.

A avaliação deve permitir ao aluno verificar seu progresso de sintetização das informações parciais e fragmentadas. Tanto o aluno quanto o professor têm papel ativo no processo de aprendizagem, exigindo disposição e colaboração no contexto da sala de aula.

Esta tendência pedagógica, que se destaca por propor uma interação entre os conteúdos de ensino com a realidade social, realizando uma articulação entre as dimensões política e pedagógica, busca a democratização através do atendimento às demandas das classes populares e de uma transformação estrutural da sociedade. Muitos professores da rede escolar pública articulam o ensino de conteúdos com métodos que incluam a participação ativa do aluno, realizando a democratização do ensino para as classes populares.

A função da educação nessa concepção é assegurar a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos como condição efetiva de participação do povo nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais do cotidiano atual, mas é preciso que se domine domínio conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. Considera-se também que é preciso uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe, e aos conteúdos de valor social e formativo.

Agora que vimos as principais tendências pedagógicas, propomos a reflexão crítica realizada por Libâneo (2006) acerca da legitimidade e da efetividade da prática educacional.

A partir desses estudos realizados, qual tendência pedagógica você adotaria em sua prática?

Para que você aprofunde seus conhecimentos sobre as tendências pedagógicas e sua relação com o ensino, você está convidado a assistir a um vídeo introdutório e a ler um livro que é considerado um grande referencial sobre esse tema, pois traz um histórico detalhado e extremamente bem fundamentado das tendências teóricas que permearam a prática pedagógica no Brasil.

Vídeo:

LEITURAS Brasileiras. Dermeval Saviani: a pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 22 maio 2018.

Livro:

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed.

Campinas: Autores Associados, 2013.

Acreditamos que esses estudos realizados até aqui permitiram-lhe, caro aluno, perceber as diferenças entre as várias tendências pedagógicas presentes na educação brasileira e suas implicações nas práticas pedagógicas, bem como destacar o papel do professor como agente essencial para identificar quais são as principais contribuições dessas tendências para a construção de um modelo didático que atenda às necessidades da sociedade atual.

Tais reflexões são importantes para a construção de alternativas de trabalho pedagógico coerentes com as contribuições que a disciplina de Psicologia pode trazer para a formação dos estudantes.

Sem medo de errar

Após o estudo das bases teóricas sobre as diferentes abordagens do ensino, vamos buscar juntos a solução para a situação-problema apresentada inicialmente, que solicita que você se coloque no lugar de Pedro e construa uma tabela panorâmica sobre as cinco diferentes tendências pedagógicas, indicando como os diferentes contextos históricos influenciaram a forma de ensinar e o modo de

pensar dos professores e quais as implicações dessas tendências nas práticas pedagógicas docentes quanto ao papel do professor, à relação com o conhecimento e à relação professor-aluno.

Perceba que, de acordo com os conteúdos estudados, ao longo da trajetória da história da Educação os diferentes contextos econômico, político e científico definiram o papel da Educação e da escola na manutenção ou transformação da estrutura social, implicando na construção de concepções pedagógicas que determinaram a organização de práticas educativas coerentes com esses diferentes contextos.

Você pode fazer um paralelo entre as abordagens de ensino liberais e progressistas e observar como cada uma delas entende o papel da escola, o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor e a relação professor-aluno. Observe que, em todas as correntes estudadas nesta seção, o papel do professor é determinante, pois é na sua postura e no método utilizado que será assegurada a aplicação dos princípios de cada corrente.

Outro aspecto importante da situação-problema proposta é identificar quais são as principais contribuições dessas tendências para a construção de um modelo didático que atenda às necessidades da sociedade atual.

Avançando na prática

O desafio da construção de práticas transformadoras

Descrição da situação-problema

Caro aluno, vamos ampliar a sua reflexão! Imagine que você seja um professor de uma turma de alunos trabalhadores e recebeu de sua equipe gestora o desafio de elaborar uma proposta de trabalho numa perspectiva progressista que eleve os indicadores de qualidade da escola e atenda às expectativas dos alunos, diminuindo assim seus índices de faltas e abandono da escola. Que elementos deveriam estar presentes nessa proposta?

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, você, enquanto futuro

professor, deve fazer um levantamento dos aspectos de cada corrente progressista que afetam diretamente a rotina escolar, tais como o papel da escola, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia e a avalição a ser utilizada e a relação professor-aluno.

Além disso, deve considerar que é do contexto social e cultural que emana o trabalho proposto pelas tendências pedagógicas progressistas, e, por isso, qualquer proposta a ser elaborada deve levar em conta a realidade do aluno.

Dessa forma, para desenvolver uma proposta mais adequada aos alunos trabalhadores, deve-se considerar que, nessa perspectiva, ela deve propiciar aos educandos a apropriação do saber cientificamente construído e a conscientização de sua realidade social e seus determinantes como elementos indispensáveis para a formação de uma consciência crítica, atuação cidadã e transformação social. Deve-se considerar os saberes que interessam ou são necessários para o grupo, tendo em vista as relações do conhecimento nas experiências cotidianas. A educação deve ter como base o diálogo. A função da educação nessa concepção é assegurar a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos como condição efetiva de participação do povo nas lutas sociais. Entenda que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Faça valer a pena

1. As tendências pedagógicas se originaram no seio dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares, e buscaram atender às expectativas da sociedade, seja das classes dominantes ou dos trabalhadores.
Considerando os representantes teóricos mais significativos em cada tendência pedagógica, numere a Coluna II de acordo com a Coluna I a seguir:

Coluna I
1. Celestin Freinet
2. Skinner
3. Jean Piaget
4. Paulo Freire

Coluna II
( ) Tendência liberal tecnicista
( ) Tendência progressista libertadora
( ) Tendência liberal renovada progressivista
( ) Tendência progressista libertária

A sequência correta, de cima para baixo, é:

a) 1, 3, 4, 2.
b) 3, 1, 2, 4.
c) 2, 4, 3, 1.
d) 4, 2, 1, 3.
e) 1, 2, 3, 4.

2. Segundo Paulo Freire (1980), uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação.

Nessa perspectiva é correto afirmar que a educação deve:

a) Preparar intelectual e moralmente os alunos para se adaptarem aos papéis sociais, através do esforço individual e da superação das dificuldades.
b) Organizar o processo de aquisição de habilidades, comportamentos e conhecimentos que sejam úteis e necessários para sua integração no sistema de produção.
c) Enfrentar o desafio de ensinar informações de forma mnemônica, a fim de conseguir que o aluno compreenda o conhecimento científico.
d) Valorizar o processo de aquisição do conhecimento, enfatizando a experiência e a curiosidade, mediando a experiência do aluno perante o conhecimento.
e) Problematizar a realidade para propiciar aos educandos a possibilidade de compreensão do vivido, resultando em um conhecimento crítico de sua realidade, por meio da troca de experiência acerca da prática social.

3. Vários autores, dentre eles Libâneo (1994), classificam as tendências pedagógicas em dois grupos: as de concepção liberal – pedagogia tradicional, pedagogia renovada e tecnicismo educacional; e as de concepção progressista – pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos.
Em referência às tendências pedagógicas no processo educacional, relacione:

1. Pedagogia tradicional
2. Pedagogia renovada
3. Pedagogia libertadora

I. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos. O núcleo da atividade escolar não é o professor nem a matéria; é o aluno ativo e investigador. (___)
II. A atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. O aluno é um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la. (___)
III. A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos, de modo que o ensino é voltado para a realidade social. (___)

Assinale a alternativa que apresenta a sequência **correta**:

a) 3, 1 e 2.
b) 1, 2 e 3.
c) 3, 2 e 1.
d) 2, 1 e 3.
e) 1, 3 e 2.

Seção 1.3

O ensino de psicologia e a didática na formação de professores

Diálogo aberto

Caro aluno,

Nas seções anteriores conhecemos o papel da Didática, compreendendo sua multidimensionalidade, bem como refletimos sobre as diferentes abordagens do ensino e as tendências pedagógicas. Nesta seção, daremos continuidade às nossas discussões, estudando as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de Psicologia ao longo dos tempos e a importância da Didática na formação do professor de Psicologia.

Para nos auxiliar nesses estudos, vamos retomar nosso contexto de aprendizagem acompanhando o caso de Pedro, que está assumindo a docência da disciplina de Psicologia e precisa apresentar seu plano de trabalho à coordenação. Após realizar a leitura dos documentos propostos, Pedro descobriu que um dos objetivos assumidos no projeto pedagógico do curso é o de "promover a formação integral dos alunos para que sejam capazes de questionar, de pensar sobre diversos aspectos da atual realidade social e não considerar as representações de mundo contemporâneas como naturais, como imutáveis". O desafio a ser enfrentado por ele é definir a melhor opção metodológica a ser adotada para a disciplina, de forma a garantir o alcance desses objetivos. Para isso, Pedro precisará refletir sobre as contribuições da Didática para a organização de seu planejamento e sobre a história do ensino de Psicologia e suas diferentes práticas pedagógicas ao longo dos tempos. Considerando as bases históricas e epistemológicas que pautam o fazer pedagógico dessa disciplina, vamos ajudá-lo a compreender melhor qual seria a orientação metodológica mais adequada a ser adotada?

Não pode faltar

Caro aluno,

Quando começamos a pensar sobre o que significa ensinar Psicologia nos dias de hoje, torna-se necessário que se amplie a discussão sobre como ela tem sido trabalhada ao longo do tempo, resgatando sua importância. Dessa forma, abordaremos nesta seção dois tópicos fundamentais para atuação do psicólogo como professor: as diferentes práticas pedagógicas na história do ensino de Psicologia na educação brasileira e o papel da Didática na formação de professores de Psicologia. Tais reflexões são importantes para conhecermos a trajetória da Psicologia enquanto componente curricular na educação básica e pensarmos em alternativas de trabalho coerentes com as contribuições que essa disciplina pode trazer para a formação dos estudantes, buscando ampliar o espaço da licenciatura.

Gostaríamos de começar nossa conversa, propondo uma reflexão inicial, que deve ser realizada por todo docente da disciplina:

Reflita

Que conhecimentos a Psicologia, enquanto disciplina, pode oferecer aos jovens estudantes que vivem em nossa sociedade, para que possam ter uma inserção social crítica e transformadora?

Conforme nos apontam os estudos de Soligo e Azzi (2009), a presença da Psicologia no campo da Educação se confunde com a sua própria história da inserção da Psicologia como ciência no Brasil.

Segundo essas pesquisadoras,

> **No seu processo de constituição e consolidação no campo educativo, a Psicologia foi construindo formas de compreensão do sujeito histórico, cujas condutas no espaço escolar só podem ser compreendidas nas relações que nele se estabelecem, a partir dos complexos e multivetoriais condicionantes estruturais, sistêmicos e políticas. (GUZZO e WECHSLER, 1993 apud SOLIGO e AZZI, 2009, p. 2)**

Historicamente, a chegada da Psicologia em nosso país ocorreu ao final do século XIX, de forma articulada à Educação, em função da relação privilegiada entre estas duas disciplinas, uma vez que ambas fornecem um saber valioso acerca dos diversos componentes e agentes envolvidos no processo de aprendizagem. De acordo com Mrech (2007), com a criação do Colégio Pedro II, em 1850, a Psicologia passou a compor o currículo da formação dos jovens, como uma disciplina. Sua inserção teve como intenção permitir o alcance dos objetivos educativos colocados pelo contexto sociocultural vigente na época, que enfatizavam o trabalho com valores de cunho moral acentuado, aliados às novas exigências de adaptação aos papéis sociais determinados pelas relações de produção capitalista. Assim, o conhecimento que a Psicologia fornecia acerca do comportamento humano e das possíveis formas de modificação deste comportamento foram utilizados no ensino, como uma forma de moldar o caráter.

Em 1890, com a Reforma Benjamin Constant, a Psicologia foi incluída no currículo das Escolas Normais, para a formação de professores de nível médio, com o objetivo de oferecer aos futuros professores indicações sobre os parâmetros de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. Os principais temas abordados por esta disciplina eram a inteligência, os processos envolvidos na aprendizagem, as sensações e a vontade, o condicionamento por recompensa e punição, entre outros.

Atenção

Perceba que, nesse momento inicial, a inserção da Psicologia na formação dos jovens e no currículo dos futuros professores enfatizava uma perspectiva normativa e repressiva, que buscava moldar padrões de comportamento e identificar origens de problemas de aprendizagem, sem analisar o papel do contexto social mais amplo nesse processo e as relações que nele se estabeleciam.

A partir da década de 1920, o pensamento pedagógico se ampliou, dando apoio aos princípios da Escola Nova e gerando um processo de reformas educacionais, que tiveram como base a Psicologia e como eixo estruturador o processo de desenvolvimento

do pensamento e a construção do conhecimento pela criança. Nesse contexto, de acordo com Mrech (2007), enfatizava-se a singularidade dos sujeitos, o respeito aos seus interesses e o ritmo de aprendizagem. A Psicanálise também ocupou um lugar de destaque, e surgiram preocupações com os aspectos conscientes e inconscientes do processo de aprendizagem.

Assim, do campo normativo, que marcou os primórdios da Psicologia no contexto educativo, nesse momento a Psicologia se consolidou como campo de compreensão e atenção às subjetividades. No entanto, mesmo nessa perspectiva, o fracasso escolar continuava sendo entendido como resultado de fatores situados dentro do próprio sujeito.

Em 1932, a primeira proposta de curso de Psicologia no Brasil apresentada pelo MEC já incluía a licenciatura, não apenas viabilizando a atuação profissional, mas reconhecendo a Psicologia como componente curricular em vários campos do saber, como Pedagogia, Medicina, Magistério, entre outros.

Em 1942, com a Reforma Capanema, a disciplina de Psicologia passou a fazer parte do currículo do ensino médio regular, como componente da área de Humanidades. Em 1961, tornou-se conteúdo optativo, mas ainda assim manteve-se presente na formação dos alunos.

Em 1962, foi sancionada a Lei nº 4.119, que regulamentou a profissão de psicólogo e estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso superior de Psicologia. Foram estabelecidas três terminalidades para o curso: "Licenciatura, centrada na docência; Bacharelado, que formava a(o) pesquisadora(or); Formação de psicóloga(o), que habilitava para o exercício profissional; os dois primeiros com a duração de quatro anos e o último com cinco anos cumulativos" (BRASIL, 1962).

A partir de então, essa ciência conquistou legitimidade e foi difundida pelo crescimento da oferta de cursos de graduação, com uma crescente inserção como fundamentação teórica nos cursos de formação de professores.

A partir de 1964, conforme aponta Machado (2016), o governo militar instaurado no Brasil adotou uma política educacional, fundamentada na transmissão da ideologia liberal e no controle político-ideológico dos jovens estudantes, que era incompatível

com a inclusão curricular de disciplinas que tinham como objetivo o desenvolvimento do senso crítico nos alunos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971, definiu a reforma do ensino fundamental e médio (ensinos de 1° e 2° graus), privilegiando uma formação tecnicista, enfatizando a profissionalização voltada ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Psicologia foi retirada das diretrizes curriculares, assim como a Filosofia e a Sociologia. Nos anos consecutivos, tivemos um longo processo de ditadura e, somente em meados dos anos 1980, a partir da luta pela redemocratização do país, que envolveu entidades e associações progressistas da sociedade civil brasileira, houve um processo gradativo de retomada do estado democrático.

Nesse novo contexto, a Lei nº 7.044 (1982) reorganizou o ensino médio, entendendo-o como fase de preparação para o trabalho, e não mais de formação de mão de obra, favorecendo o retorno das disciplinas da área das Ciências Humanas: Psicologia, Filosofia e Sociologia a esse nível de ensino.

Atenção

Nesse momento, as disciplinas da área de Humanas, dentre elas a Psicologia, retornam ao currículo do ensino médio, trazendo conteúdos teórico-psicológicos que permitiam aos jovens pensar sobre sua condição e superar a visão meramente técnica de formação para o mercado de trabalho e as concepções alienantes sobre as suas relações com o mundo.

No estado de São Paulo, em 1986, a Psicologia é incluída nas diretrizes curriculares para o ensino médio como disciplina obrigatória. Segundo Soligo (2010):

> Os debates e trabalho conjunto envolvendo a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), o CRP e o Sindicato dos Psicólogos e o governo do estado, resultou na produção de propostas curriculares que até hoje são referência para o ensino de Psicologia no nível médio. (SOLIGO, 2010, p. 3)

Para se opor ao uso feito da Psicologia até então, cujos conceitos foram aplicados de forma distorcida para justificar o fracasso escolar como resultado de fatores situados dentro do próprio indivíduo, esse documento priorizou conteúdos teórico-psicológicos que possibilitassem uma crítica aos modelos tradicionais e às concepções determinantes dos fenômenos psicológicos.

Exemplificando

O documento *Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora*, resultado de um processo de discussão amplo e sistematizado pelo Conselho Regional de Psicologia 6ª Região e Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo, publicado no formato de livro em 1986 pela Edicon, trouxe como alguns dos temas propostos nas propostas curriculares para o ensino de Psicologia:

- Caracterização da Psicologia; concepções de adolescência; comportamentos herdados versus aprendidos; conceitos de normal e anormal em Psicologia; motivação humana; alienação; comunicação; emoção e afetividade; trabalho e profissão.

Com a LDB nº 9394 de 1996, as disciplinas da área de Humanas continuam a fazer parte do currículo formativo do ensino médio, porém passam a compor o núcleo diversificado dos currícu¬los em caráter eletivo.

Em 2004, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foram publicadas por meio da Resolução CNE/CES n° 8, de 7 de maio de 2004. Nesse documento, a licenciatura passou a compor um projeto complementar. Essa mudança gerou como consequência a redução de oferta de licenciatura em Psicologia e a diminuição do campo da Educação na formação em Psicologia, reduzida a poucas disciplinas.

As orientações curriculares nacionais para o ensino médio, publicadas em 2006, apontam para uma proposta de superação do modelo da fragmentação do conhecimento nas disciplinas, indicando a necessidade do diálogo interdisciplinar, para a construção de projetos coletivos para a formação humana. Nessa perspectiva a Filosofia e a Sociologia retornam como disciplinas, e a Psicologia,

embora tendo reconhecida sua importância, não é incorporada como campo disciplinar e está presente como tema transversal a ser desenvolvido pelos vários componentes curriculares.

Os conteúdos de natureza psicológica devem ser entendidos como componentes que passam transversalmente pelas demais áreas do conhecimento, portanto não restritos a uma única disciplina.

Vários pesquisadores e entidades lutaram contra esse movimento, alegando que uma área de conhecimento não poderia ser confundida com temas transversais, visto que

> **se desvincularmos, portanto, as questões da subjetividade, da área de Psicologia (mesmo que a ela não estejam restritas), corre-se o risco de dar a elas um tratamento superficial, baseado unicamente no senso comum e na experiência imediata, e portanto de se produzir e reproduzir conceitos naturalizados, estereótipos, preconceitos. (SOLIGO e AZZI, 2009, p. 7)**

No entanto, em 2007, no estado de São Paulo, a Psicologia foi retirada do currículo obrigatório do ensino médio e, embora conste nas orientações curriculares nacionais, comparece como disciplina obrigatória apenas em alguns cursos técnicos e profissionalizantes.

Soligo e Azzi (2009) apontam que essas medidas políticas resultaram no processo de encolhimento do espaço da Psicologia no ensino médio regular, ao mesmo tempo em que seu lugar foi se consolidando nos cursos técnicos e profissionalizantes, em especial os das áreas de Saúde, Comunicação, Administração e serviços de atendimento.

Segundo Soligo e Azzi:

> **o ensino de Psicologia no Ensino Médio vem sendo marcado por constâncias e inconstâncias, visto que a disciplina de Psicologia, em alguns momentos,**

aparece com maior importância e já, em outros, figura com menor frequência e importância no cenário educacional. Porém, ainda com as oscilações que configuram a identidade do ensino de Psicologia no país, é relevante destacar que a mesma tem se feito presente tanto no Ensino Médio propedêutico quanto no técnico¬-profissionalizante. É considerada de extrema importância e relevância para áreas como saúde, administração, formação de professores, direito e relações humanas. (2008, p. 8)

Podemos perceber que o campo de atuação do psicólogo como professor no ensino médio foi ficando mais restrito, acarretando perda de espaço na formação do profissional, bem como no nível médio.

Diante de tantas idas e vindas, como tem sido realizada atualmente a formação do professor de Psicologia para o ensino médio?

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação propôs a Resolução nº 5/2011, que regulamenta a forma de oferta da licenciatura em Psicologia como componente complementar ao bacharelado, que deve ser oferecido ao longo do processo de formação, de forma obrigatória para os cursos de Psicologia e eletiva para os estudantes. Esse é o modelo atualmente em vigor.

Esse modelo traz implícita a ideia de que o professor de Psicologia deveria ter os conhecimentos específicos da sua área, mas também deveria ter os conhecimentos relativos à formação de professores de maneira geral. Portanto conhecimentos do sistema educativo, da escola como um lugar de diversidade, de expressão de diferentes culturas, de recursos didáticos, entre outros, se fazem necessários nesse processo formativo.

Em relação ao campo de atuação, atualmente a proposta do ensino médio tem como objetivo proporcionar aos estudantes

uma sólida formação geral e a formação para o trabalho. Segundo Kohatsu (2010), a falta de investimentos não tem permitido o atendimento de nenhum dos dois objetivos. A Psicologia, a despeito das questões do ensino médio, também vem enfrentando alguns problemas específicos, como a retirada da disciplina do currículo do ensino médio público, a ausência da Psicologia como disciplina nos PCNs e o fechamento de vários cursos de licenciatura.

Segundo Mrech,

> **O ensino de Psicologia, seja no ensino médio ou nos cursos profissionalizantes, deveria ser o espaço que possibilitasse que o aluno se compreendesse e pudesse se posicionar frente à sua cultura, à Educação, à escola e à sua vida. Para isso torna-se necessário que o professor tenha mais claro a sua forma de atuação neste processo. (2007, p. 234)**

Além disso, não podemos perder de vista que o importante e necessário campo de atuação da licenciatura nos cursos profissionalizantes necessita de articulação entre os conhecimentos da Psicologia e outras áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva é necessário que a formação dos professores de Psicologia esteja articulada com uma concepção de docência, que enxergue o ensino como uma atividade profissional que se apoia em conhecimentos teóricos e práticos produzidos a partir da reflexão sobre o trabalho cotidiano.

Nesse sentido o saber docente deve ser entendido "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).

A Didática, considerada em suas múltiplas dimensões, deverá oferecer as bases para reflexão coletiva e permanente sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aprimorar a vinculação do método didático ao método de pensamento e construção de conhecimento.

Estudos presentes na literatura, relativos ao desenvolvimento que a Psicologia construiu ao longo de sua história na sala de aula, indicam a necessidade de reflexões teórico-metodológicas acerca

da Didática mais adequada, para que os conteúdos da Psicologia possam, efetivamente, estar articulados com a compreensão crítica da realidade e da vida dos alunos.

Ensinar Psicologia é, em alguns aspectos, diferente do ensino de outros conteúdos, uma vez que os conteúdos que ensinamos não se desvinculam das formas como ensinamos, pois estas estão imbricadas nas práticas pedagógicas. Portanto, ensinar Psicologia implica superar a estratégia expositiva, na busca de estratégias dialógicas e ativas de construção compartilhada de conceitos e sentidos. Para que os alunos se beneficiem do conhecimento transmitido, os professores precisam considerar as condições sociais concretas e geradoras de conflitos que são vividas pelos alunos como ponto de partida para um processo de ressignificação que se utilize dos referenciais teóricos da Psicologia.

Portanto, mais do que uma estratégia de apropriação do conhecimento psicológico relacionada com a vida que os alunos vivem, as opções metodológicas para a abordagem dos conteúdos dessa disciplina deverão favorecer oportunidades de superação das concepções alienantes, relacionadas com a realidade vivenciada e seus impactos na dimensão psicológica dos jovens (LEITE, 2007). É pela análise destas situações, marcadas pelas relações dialógicas entre alunos e professor, que o processo de conscientização poderá se desenvolver, possibilitando que os alunos possam ir se constituindo numa perspectiva mais crítica e transformadora.

Pesquise mais

Para que você conheça melhor os diversos aspectos do ensino de Psicologia no ensino médio, acesse o caderno temático elaborado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, intitulado *Ensino de Psicologia no nível médio: impasses e alternativas*. Disponível em: <http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2015-11-05-16-11-29.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Ensino de Psicologia no nível médio**: impasses e alternativas. Caderno Temático 9. São Paulo, 2010.

O material discute a questão da formação dos adolescentes e as contribuições que a Psicologia pode oferecer; as problemáticas envolvidas no fazer do professor de Psicologia e as diversas mudanças nas políticas públicas em Educação e seu reflexo no ensino, sobretudo no ensino de Psicologia.

Sem medo de errar

Chegou o momento de pensar na resolução da situação-problema proposta. Com os conteúdos estudados, acreditamos que você já tenha construído alguns conhecimentos a respeito da trajetória do ensino de Psicologia no Brasil, bem como deve ter percebido o efeito exercido pelas mudanças nos contextos políticos na forma de abordagem dos conteúdos da disciplina na formação dos jovens estudantes.

Ter como foco esse entendimento permitirá que você resolva a situação-problema na qual Pedro precisa definir a melhor opção metodológica a ser adotada para a disciplina de Psicologia em seu plano de ensino, de forma a garantir o alcance dos objetivos anunciados no projeto pedagógico (PP) do curso, que é o de "promover a formação integral dos alunos para que sejam capazes de questionar, de pensar sobre diversos aspectos da atual realidade social e não considerar as representações de mundo contemporâneas como naturais, como imutáveis".

Analisando os diferentes momentos da história do ensino de Psicologia no ensino médio no Brasil, você poderá perceber o impacto que os diferentes contextos políticos exerceram na forma de conceber e organizar as propostas de ensino, nos conteúdos enfatizados e nas metodologias privilegiadas.

Num primeiro momento o ensino teve um caráter normativo; posteriormente assumiu um modelo individualista e subjetivo; e finalmente enfatizou práticas reflexivas, participativas, que estabeleçam relações entre os conteúdos e a situação real de vida dos alunos. Também verificamos que o ensino de Psicologia tem suas especificidades em função das próprias características de seu conteúdo.

Dessa forma, para resolver essa situação, Pedro precisa considerar as bases históricas e epistemológicas que pautam o fazer pedagógico da disciplina e os objetivos de formação indicados pelo PP.

Analisando os objetivos do PP à luz das tendências pedagógicas já estudadas, é possível perceber que eles se situam em uma perspectiva crítica, emancipatória, em que o trabalho pedagógico deve buscar oferecer aos alunos a oportunidade de analisar criticamente sua realidade e melhor compreendê-la para transformá-la.

Logo, para garantir uma coerência do trabalho da disciplina com os objetivos formativos definidos pelo coletivo da escola no PP, Pedro deve analisar o impacto que as diferentes opções metodológicas possíveis de serem adotadas em sua disciplina poderão exercer na trajetória formativa dos alunos e escolher aquela que melhor possibilite o alcance dos objetivos indicados.

Nesse sentido, Pedro deverá analisar quais são as implicações da adoção de metodologias mais tradicionais para a abordagem dos conteúdos da disciplina, fundamentadas principalmente no protagonismo do professor, na exposição oral dos conteúdos pelo docente e na leitura dos materiais didáticos para a formação dos alunos, e quais seriam os impactos da adoção de uma metodologia mais ativa, fundamentada no maior protagonismo e participação dos alunos, a partir de pesquisas, entrevistas, debates, reflexões e produção de materiais diversos. Qual opção contribuiria mais para um trabalho normativo, no sentido de adaptação dos alunos à sociedade, e qual contribuiria mais para uma maior reflexão acerca dos vários determinantes sociais? Quais dessas opções metodológicas de trabalho melhor permitiriam o alcance dos objetivos expressos no PP?

Avançando na prática

Licenciatura, para quê?

Descrição da situação-problema

Expandindo um pouco mais nossas discussões, imagine que um grupo de estudantes de Psicologia questiona junto a seu professor a importância da inserção da licenciatura em sua

formação. Argumentam que o ensino de Psicologia é uma atividade pouco importante e valorizada, cujo campo de atuação para essa modalidade é quase inexistente, e que a atuação por excelência do psicólogo deveria ser relativa à clínica, à psicologia social, entre outras. Além disso, questionam o fato de que a Psicologia enquanto área de conhecimento já forneceria ao futuro professor condições plenas de exercer a sua atividade.

Considerando os estudos realizados até o momento, que argumentos você utilizaria, se estivesse no lugar desse professor, para explicar aos alunos a relevância da formação em licenciatura em Psicologia e sua especificidade?

Resolução da situação-problema

Apesar da existência de poucas informações sobre a prática dos professores de Psicologia na educação básica, a relevância da docência da disciplina de Psicologia também se coloca no âmbito do ensino técnico, espaço em que a Psicologia ainda está presente como disciplina obrigatória em alguns cursos da área da Saúde, administrativa, de Relações Humanas, entre outros. Além do conhecimento técnico articulado a essas áreas, pode oferecer elementos importantes a esses cursos, para que não percam de vista a dimensão da formação humana e crítica.

Ademais a defesa da licenciatura parte de dois princípios fundamentais:

- Segundo a própria LDB, a Educação deve promover a reflexão, o pensamento crítico e criativo, a construção de autonomia de pensamento e cidadania. Nessa perspectiva, o acesso a um conhecimento que permita a compreensão do humano subjetivo é, portanto, um direito do aluno. A democratização desse conhecimento, por meio do ensino de Psicologia, um dever dos sistemas educativos.
- Além disso, o ensino na sociedade contemporânea é visto como um processo denso que exige um trabalho de construção. O ensino não pode ser reduzido a um simples processo de transmissão de conteúdo. Ele diz respeito também à forma como o aluno recebe o conteúdo, como lida com ele. Por isso, é fundamental pensarmos no ensino

de Psicologia como um trabalho que exige uma interlocução constante com o aluno. Portanto o ensino não é uma atividade menor, que pode ser exercida por qualquer um, sem nenhum tipo de preparo específico.

Faça valer a pena

1. No seu processo de consolidação no campo educativo, o ensino de Psicologia foi se organizando a partir de diferentes objetivos, conforme o contexto político e econômico e de acordo com as concepções de educação vigentes.

Em relação a esses diferentes objetivos, analise as afirmativas a seguir:
I. Inicialmente, a inserção da Psicologia na formação dos jovens privilegiava uma perspectiva normativa e repressiva, que buscava moldar padrões de comportamento.
II. Na década de 1920, a Psicologia se consolidou como campo de compreensão e atenção às subjetividades e, portanto, adotou uma perspectiva crítica.
III. Embora envolta numa perspectiva progressivista, durante a Escola Nova o ensino de Psicologia reforçava a ideia de que o fracasso escolar se devia aos fatores situados no próprio indivíduo.
IV. Na década de 1980, o ensino de Psicologia priorizou conteúdos teórico-psicológicos que possibilitassem uma crítica às concepções determinantes dos fenômenos psicológicos.

Estão corretas as afirmativas:

a) I e II apenas.
b) II, III e IV apenas.
c) I, II, III apenas.
d) II e IV apenas.
e) I, III e IV apenas.

2. O ensino de Psicologia tem estado presente tanto no ensino médio quanto no ensino técnico profissionalizante , sendo considerado relevante para áreas como Saúde, administração, formação de professores, Direito e Relações Humanas. Em relação aos conteúdos teórico-psicológicos priorizados por essa disciplina, podemos dizer que, a partir dos anos 1980, enfatizaram uma abordagem crítica aos modelos tradicionais e às concepções determinantes dos fenômenos psicológicos.

Considerando o texto-base, assinale a alternativa correta:

a) Nesse contexto, a psicanálise de Freud, a postulação da sexualidade infantil e as configurações parentais deixaram de ser abordadas como conteúdo na disciplina de Psicologia.
b) As abordagens do comportamento, na psicologia sociocognitiva, trazem importantes contribuições para pensarmos a escola e as aprendizagens.
c) O conceito de inteligência e a visão das perspectivas psicométricas são contribuições preciosas.
d) A ênfase na mediação social, em que se destaca o papel da linguagem, não é considerada como conteúdo relevante, uma vez que entende a consciência como faculdade humana não arbitrária.
e) As teorias da psicologia clássica são importantes na medida em que incorporam uma visão fundada na mensuração de características individuais e no tratamento dos alunos não adaptados.

3. A Resolução nº 5/2011, que regulamenta a forma de oferta da licenciatura em Psicologia nos cursos de graduação em Psicologia, define a licenciatura como componente complementar ao bacharelado, que deve ser oferecido ao longo do processo de formação, de forma obrigatória para os cursos de Psicologia e eletiva para os estudantes.

A partir do texto-base, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas:

I. O modelo de formação do professor de Psicologia atual parte do princípio de que é necessário que a formação contemple os conhecimentos específicos da sua área, mas também os conhecimentos relativos à formação de professores de maneira geral, como Didática, Políticas Educacionais, entre outras

PORQUE

II. O ensino na sociedade contemporânea é visto como um processo que exige um trabalho de construção, não podendo ser reduzido a um simples processo de transmissão de conteúdo, nem exercido sem nenhum tipo de preparo.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta:

a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.

c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
e) As asserções I e II são proposições falsas.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 4.119**, de 27 agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Brasília: MEC, 1962.

______. **Lei nº 7.044**, de 18 outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692. Brasília: MEC, 1982.

______. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, V. M. **A Didática em questão**. São Paulo: Vozes, 2012.

______. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, A. R. A trajetória histórica da Didática. **Série Ideias**, n. 11. São Paulo: FDE, 1991. p. 15-25. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

COMÊNIO, J. A. **Didactica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - 6ª REGIÃO. **Psicologia no ensino de 2º grau**: uma proposta emancipadora. São Paulo: Edicon, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

KOHATSU, L. N. A reinserção da disciplina de Psicologia no ensino médio: as especificidades da psicologia e os desafios do atual contexto educacional. **Psicologia: Ensino & Formação**, 2010, v. 1, n. 1, p. 53-66.

______. O ensino de Psicologia no ensino médio: relatos de professores da rede pública do estado de São Paulo. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v.4, n. 2, 2013.

LEITE, S. A. Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto**, Brasil, v. 15, n. 1, p. 11-21, jun. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

______. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: ______. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, L. A. Psicologia no ensino médio e psicologia escolar: história, diferenças e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 101-108, jan./abr. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: LTC, 2012.

MRECH, L. M. Um breve histórico a respeito do ensino da Psicologia no ensino médio. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 225-235, jun. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores

Associados, 2013.

SOLIGO, A. Psicologia no ensino médio: reflexões em torno da formação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Orgs.). **Ensino de Psicologia no nível médio**: impasses e alternativas. São Paulo, 2010

______; AZZI, R. G. (2008). Psicologia no ensino médio. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Orgs.). **Ano da psicologia na educação**: textos geradores. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/ano-educacao.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

______. **Psicologia no ensino médio**: desafios e perspectivas. 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/Texto_Base_Eixo_4_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

Didática e processos de aprendizagem na docência de psicologia

Convite ao estudo

Olá, aluno!

Na primeira unidade desta disciplina, você iniciou os seus estudos sobre a Didática como campo de conhecimento, compreendendo sua evolução histórica-epistemológica, sua multidimensionalidade e as diferentes tendências pedagógicas que permeiam o ensino brasileiro e que influenciam as práticas educativas dos professores em sala e suas relações com o conhecimento e com os alunos. Você pôde também conhecer a trajetória histórica do ensino de Psicologia na educação brasileira e o papel da didática na formação de professores de psicologia.

Nesta unidade, você conhecerá as contribuições da Didática para a compreensão dos componentes do processo de ensino-aprendizagem e dos vários níveis de planejamento para o trabalho docente eficaz, refletindo sobre o papel do professor como investigador da própria prática, da realidade atual da escola e do Projeto Pedagógico.

Tais reflexões serão importantes para a construção de alternativas de trabalho pedagógico coerentes com as contribuições que a Psicologia pode trazer para a formação dos estudantes.

Para iniciarmos esses estudos, apresentaremos um contexto de aprendizagem que nos acompanhará durante toda esta unidade:

Lúcia é uma estudante da licenciatura em Psicologia que está realizando um estágio em uma instituição de ensino junto às aulas de Psicologia para estudantes de um curso profissionalizante. Ao observar a dinâmica das aulas, percebe que o docente responsável adota uma metodologia de trabalho bastante tradicional, não estabelece muito diálogo com os alunos e enfrenta dificuldades para captar a atenção dos mesmos e envolvê-los nas discussões dos conteúdos propostos. Percebe, ainda, que os alunos são jovens dinâmicos, usam bonés, tatuagens, *piercing*, trabalham e têm domínio no uso das tecnologias e redes sociais, mas possuem um grande desencanto com a escola, pois ela tem pouca relação com seu cotidiano. Só realizam as atividades propostas quando as mesmas "valem nota".

Ao final da semana, ao conversar sobre o andamento do estágio com Lúcia, o professor se coloca preocupado com o desenvolvimento da disciplina e solicita que ela contribua com suas percepções e sugestões para melhoria da dinâmica das aulas.

Para refletir sobre essa situação e buscar uma solução, vamos passar por três seções, discutindo, primeiramente, as especificidades didáticas que devem ser observadas ao se trabalhar com grupos de alunos com diferentes características etárias e necessidades. Depois discutiremos sobre a formação e atuação docente do professor de psicologia na mobilização de recursos, técnicas e procedimentos que podem ser utilizados nos vários níveis de planejamento, a partir da investigação de sua própria prática e, finalmente, abordaremos as possibilidades de trabalho em equipe a partir de perspectivas multi, inter e transdisciplinar de construção do conhecimento.

Assim, esperamos que com esses estudos, você poderá refletir sobre as possibilidades que Lúcia teria.

Seção 2.1

Didática e aprendizagem

Diálogo aberto

Nesta seção, vamos conhecer as contribuições da Didática para a compreensão dos componentes do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que qualquer docente, ao realizar o planejamento das estratégias didático-pedagógicas a serem adotadas dentro de uma disciplina, deve considerar as características dos conteúdos a serem trabalhados e o perfil dos alunos da turma: quais seriam suas necessidades, especificidades de desenvolvimento e conhecimentos e experiências anteriores e em qual realidade estariam inseridos.

Para iniciarmos nossos estudos e resolvermos a situação-problema do contexto inicial, é preciso considerar as orientações didáticas aplicada a públicos específicos de trabalho. Todos concordamos que o trabalho com crianças na fase inicial da escolarização é diferente do trabalho a ser realizado com jovens e adultos, em função das especificidades de seu pensamento, experiências e necessidades.

Para que Lúcia possa ajudar o professor com sugestões sobre metodologias mais ativas para o desenvolvimento da disciplina de Psicologia, é preciso que ela realize uma revisão das características de desenvolvimento humano (cognitivas, sociais, motoras e psicológicas) dos alunos dessa etapa de ensino, para que possa, então, fazer as melhores escolhas. Além disso, é necessário rever os conceitos de Pedagogia e Andragogia.

Considerando os princípios da Andragogia, que elementos deveriam ser considerados por Lúcia como facilitadores na aprendizagem de jovens e adultos?

Não pode faltar

Uma importante contribuição da Didática para a compreensão dos componentes do processo de ensino-aprendizagem se refere

à importância das especificidades metodológicas que devem ser observadas ao se trabalhar com grupos de alunos com diferentes características etárias e necessidades.

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a LDB 9394/96, ao indicar os níveis de educação escolar (Educação Básica e Educação Superior) e suas modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional ou Técnica, Educação Especial e Educação a Distância), prevê que o atendimento às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos não se constitua em medida meramente administrativa. É importante o cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que implica o conhecimento e atenção às características etárias, sociais e psicológicas de cada grupo.

Dessa forma, nossa legislação prevê que cada etapa e modalidade distintas e com objetivos específicos "tenha respeitado o direito às especificidades das estruturas didáticas, compreendida a riqueza humana das idades e suas potencialidades, inclusive com produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e culturais que atendam às suas necessidades formativas" (BRASIL, 2014, p. 11).

Além disso, ao tratar da observância da gestão democrática, nossa legislação aponta que estar em consonância com a gestão democrática da escola

> **é respeitar as necessidades e interesses dos educandos e suas famílias, articulando orientações mais gerais, comprometidas com a universalização de alguns aspectos da formação humana, com as temáticas e os problemas que mobilizam a comunidade em que esta escola está inserida, valorizando o espaço do trabalho pedagógico voltado para as realidades locais e para a criatividade dos educadores e educandos. (BRASIL, 2014, p. 9)**

Ao nos debruçarmos sobre o campo de trabalho do professor de Psicologia, veremos que ele se volta para o atendimento do nível médio e do ensino profissionalizante, destacando-se o trabalho com a população jovem e adulta. O ensino de Psicologia

nessa etapa pode trazer uma contribuição teórica e empírica de grande importância para os jovens, na medida em que as teorias psicológicas se aproximam e, de alguma forma, referem-se ao cotidiano destes, uma vez que a escola é o lugar do convívio onde se refletem situ¬ações da vida social, política, econômica e cultural e, no caso dos cursos profissionalizantes, podem trazer importantes subsídios para o desempenho profissional.

Nos dias de hoje, percebe-se uma grande preocupação da sociedade em relação ao jovem, ao seu processo de escolarização e ao seu futuro.

Sabemos da dificuldade de se conciliar as especificidades de cada escola e as definições de uma política educativa para essa etapa. De um lado, é fundamental que haja uma política que regule e universalize certos aspectos da organização dos cursos e de outro, experiências pedagógicas que tragam importantes contribuições na busca de qualidade em educação.

Nessa perspectiva, faz-se importante a revisão das características de desenvolvimento humano (cognitivas, sociais e psicológicas) dos estudantes dessa etapa e da busca de informações que possam dar subsídios aos professores para elaborarem suas propostas de trabalho.

Atenção

Reguillo (2003) observa que os jovens não compõem uma única categoria com características iguais. Trata-se uma categoria construída culturalmente, socialmente, em um contextos variados determinados por uma séria de características. Os critérios que definem os limites e os comportamentos juvenis, estão vinculados, portanto, a contextos particulares, que mantêm relações com o geral, produto das relações de força em determinadas sociedades.

> **A realização tecnológica e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade, a oferta e o consumo culturais e o discurso jurídico constituem os três elementos que dão sentido e especificidade ao mundo juvenil, além da fixação de limites biológicos, como a idade. (REGUILLO, 2003, p. 16)**

Carrano (2009), por exemplo, reforça que na sociedade atual, os processos de formação humana não se limitam apenas aos contextos escolar e familiar. Os jovens têm contato com muitas outras instituições culturais e educativas, como, por exemplo, com a mídia e meios de comunicação, com o mercado de consumo e com grupos de identidade. Todas essas instâncias exercem influências na construção de sua subjetividade e de seu comportamento.

Muito embora a escola pública possa ser considerada democrática, o processo até se chegar a esse resultado não contou com os investimentos necessários em estrutura física para um atendimento da demanda com recursos diferenciados (ginásios, bibliotecas, computadores), nem de investimentos em propostas curriculares que atendesse às expectativas e necessidades culturais e formativas dos estudantes.

No escola, percebe-se que são comuns as queixas em relação à dificuldade de comunicação entre professores e os alunos jovens, com sua falta de interesse e de motivação em relação às atividades escolares. Além disso, esses jovens criticam aulas repetitivas, desinteressantes e desprovidas de sentido prático.

A falta de articulações de situações extraescolares com os saberes curriculares não corresponde nem atende às expectativas de aprendizagem dos estudantes, fator que contribui para a ausência de sentido na experiência escolar e, consequentemente, para um aumento dos conflitos, do fracasso escolar e dos processos de exclusão.

Diante desse quadro, é importante que os educadores procurem modelos educativos que ofereçam alternativas didáticas de trabalho mais adequados às necessidades desses jovens e adultos. Trabalhar com jovens e adultos não é igual a trabalhar com crianças. Os modelos pedagógicos estabelecidos para as crianças, base de nossa organização escolar, quando são transportados para as propostas educativas para jovens, caracterizam-nos de forma infantil, conferindo ao professor responsabilidade total para tomar todas as decisões a respeito do que vai ser aprendido, como será aprendido, quando será aprendido e se foi aprendido.

Madeira (1999) aponta ainda a discriminação feita à cultura do aluno jovem e do aluno trabalhador em proveito da chamada cultura escolar, à medida que se nega na escola o conjunto das

experiências culturais, de vida e de trabalho vividas por eles. Não considera os espaços culturais fora da escola como *locus* do processo de aprendizagem.

Segundo Martins (2013), a ideia de que indivíduos jovens e adultos necessitavam de educação, professores, métodos e filosofia especiais não é nova e surgiu na Alemanha, em 1833, por um educador alemão, Alexander Kapp, que introduziu em seus escritos o termo *Andragogia*, de origem grega, que tem como significado *andros*- adulto e *gogos*-educar, para se para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto .Na década de 1970, a partir dos estudos do professor americano Malcolm Shepherd Knowles, que a Andragogia, como teoria e sistema de ideias, de conceitos e de relações com a aprendizagem do homem adulto, começou ser sistematizada e compreendida, diferenciando-se, portanto, da pedagogia que foca na educação de crianças. A teoria andragógica está baseada em pilares que indicam diferenças, do ponto de vista da do método de ensinar e dos modos de aprender, que caracterizam uma proposta metodológica orientada para a educação de jovens e adultos.

Para saber mais sobre a Andragogia, leia o artigo:

VOGT, M. S.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. In: **Educação**. Santa Maria. v. 30, n. 2, p. 195-214, 2005.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3746/2150>. Acesso em: 18 abr. 2018.

O artigo traz uma revisão teórica sobre os pressupostos que orientam a educação de adultos com o propósito de buscar uma aproximação com a andragogia. Parte-se de uma contextualização histórica sobre o conceito e a evolução da educação de adultos, a teoria andragógica proposta por Malcolm Knowles é apresentada como uma contribuição que pressupõe uma visão diferenciada do ponto de vista da concepção e metodologia do processo educacional.

No Brasil, seus princípios encontraram receptividade e intersecção com as ideias de Paulo Freire, por esta última enfatizar a participação, o diálogo, a relação horizontal entre educador e educando, entre outros.

> A andragogia se apresenta como: a) uma visão clara e objetiva das especificidades da natureza do processo educacional de jovens e adultos distinguindo-as das finalidades e objetivos de uma educação de crianças e adolescentes; b) uma consideração do perfil mais determinado das características bibliográficas (sic), psicoemocionais, econômicas, sociais e políticas ; c) uma atenção especial às circunstâncias e condições de vida, das experiências e das vivências dos jovens e adultos trabalhadores no processo educacional. (MADEIRA, 1999, p. 7)

De acordo com Vogt e Alves (2005), esse modelo está fundamentado em algumas características dos aprendizes jovens e adultos que são diferentes das características das crianças e que marcam a diferença do trabalho educativo com crianças e com adultos.

Uma delas é a autonomia. Por mais livres que queiramos que as crianças se desenvolvam, elas apresentam dependências próprias de seu desenvolvimento que só muito lentamente vão sendo superadas por meio da educação cotidiana para o cuidado. O jovem e o adulto possuem autonomia e se ressentem quando sua capacidade de auto direção não é considerada ou outras pessoas tentam lhes impor a vontade. A compreensão deste princípio implica na necessidade de prover um clima de vida adulta, que respeita as contribuições e interesses de cada participante sobre o que deve ser aprendido, como deve ser planejado e avaliado. Outra diferença importante é o papel da experiência do aprendiz, não somente como construção, mas também como fonte rica para o aprendizado, principalmente, porque o jovem e o adulto têm mais experiências, elas são diversificadas e são organizadas de forma diferente. As experiências passadas produzem uma base para expectação gerando hipóteses e essa vivência deve ser considerada como ponto de partida e referência para o trabalho educativo.

Exemplificando

O estudante adulto não pode ser tratado da mesma maneira que se trata uma criança e um adolescente. Os professores precisam ser capazes de compreender que este aluno adulto requer desafios diferentes e particulares. Ele precisa gerir o aprendizado e o desenvolvimento profissional desses indivíduos adultos. Deve aprender que eles precisam de ajuda para compreender a importância prática do assunto a ser estudado, experimentar a sensação de que cada conhecimento fará diferença e mudará efetivamente a vida de seus alunos.

Considerando essas questões, o trabalho fundamentado no modelo andragógico, deve basear-se nos seguintes princípios:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade
6. Motivação : adultos são mais motivados a pessoal de qualquer ser humano), uma vez que aprende por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.(MARTINS, 2013, p.145-146)

Dessa forma, deve se pensar numa proposta de educação processual, que acompanha todo o processo de vida do ser humano e que deve atender às características de suas várias idades.

As características que devem fundamentar este método são as seguintes:

- Despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e a noção clara da sua participação na sociedade; Partir dos elementos que compõem a realidade do educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o mundo em que vive; Não impor o método ao educando e, sim, criá-lo com ele, com base na realidade em que vive. O professor instrutor deve atuar como incentivador da busca autônoma de conhecimentos. Propor o conteúdo da instrução, o que deve ser justificado como uma contribuição para melhorar as condições de vida do homem. (PINTO, 2007)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática educacional demanda algumas implicações:

1. o clima da aprendizagem - este deve ser preparado de modo a permitir um ambiente físico, como a decoração, os equipamentos, a acústica e a iluminação, apropriado;
2. o diagnóstico de necessidades – na prática tradicional a decisão sobre o conteúdo cabe ao professor e, certamente, isto pode entrar em conflito com as ambições do adulto a respeito do que ele necessita ou está motivado a aprender. Neste modelo, "é colocada grande ênfase no envolvimento do aluno no processo do auto-diagnóstico das suas necessidades do que aprender" (p. 47);
3. a formulação de programas objetivos, de conteúdos, que irão satisfazer as necessidades;
4. o processo de planejamento do aprender envolve os estudantes e o professor serve de guia do processo e na pesquisa do conteúdo;
5. a condução da experiência do ensino-aprendizagem se dá em um processo de mútua responsabilidade entre alunos e professor, o papel deste é de fornecer adequadas técnicas e materiais à aprendizagem, e de ser mais um catalizador do que um instrutor; e
6. a avaliação da aprendizagem, como em todas as demais fases, se processa através do mútuo entendimento, em que o professor ajuda aos alunos buscarem evidências do progresso obtido, também, é discutido sobre o que facilitou ou inibiu a aprendizagem dos estudantes, entre outros. (VOGH e ALVES, 2005, p. 208-209)

Segundo Spósito (2010), entender o processo de socialização dos jovens e adultos em seus contextos não escolares pode favorecer o diálogo com esses estudantes no contexto escolar.

Para Carrano (2009), a educação da juventude no interior da escola deveria consistir num ambiente para pensar sobreo aluno como um sujeito cultural, que possui experiências, considerando o trabalho com os conhecimentos científicos, mas também dando espaço para a discussão sobre o que esses jovens sabem e pensam sobre si mesmos. O autor acredita que a escola pode permitir ao aluno que faça uma leitura crítica sobre a influência dos diversos elementos da cultura na formação de sua subjetividade e de seus comportamentos.

Como as vivências dos jovens fora da escola podem contribuir para sua formação cultural?

Qual a importância de buscar a articulação dos conteúdos curriculares com os saberes e cultura dos jovens e adolescentes, permitindo sua contextualização?

A escola precisa compreender o sujeito de aprendizagem não apenas como aluno, mas também como alguém determinado pela cultura, por experiências, para, então, perceber a necessidade de articular os currículos e espaços escolares tornando-os culturalmente significativos. Desse ponto de partida, será possível reorganizar espaços e tempos, escolares pensando em um currículo mais flexível e que comporte saberes e práticas dos alunos, articulados aos conteúdos historicamente construídos.

Sem medo de errar

Após esses estudos, vamos retomar a situação-problema desta unidade, na qual Lúcia deve ajudar o professor da sala na qual faz estágio com sugestões sobre metodologias mais ativas para o desenvolvimento da disciplina de Psicologia e reverter a situação de desinteresse e pouco envolvimento dos alunos com os conteúdos desenvolvidos.

Nesse sentido, os conhecimentos dos princípios da Andragogia poderiam permitir ao professor entender que o aprendizado de jovens e adultos se dá de forma diferente do aprendizado para crianças, oferecendo a ele subsídio que possibilitem escolhas metodológicas mais adequadas que levem em conta a forma de aprendizagem de seu público-alvo.

Podemos perceber que a Andragogia traz importantes contribuições sobre as diferentes características e necessidades dos alunos jovens e adultos, que os diferenciam das crianças, tais como seu autoconceito e autonomia, bem como o papel das experiências construídas ao longo da vida, que certamente o professor deverá considerar como aspectos importantes que definirão as diretrizes de seu plano de trabalho, inclusive envolvendo os estudantes no processo de planejamento e na condução da experiência do ensino-aprendizagem que se dá em um processo de mútua responsabilidade entre alunos e professor.

Os jovens e os adultos trabalhadores de diferentes classes sociais têm uma vivência importante de aprendizagem nos diferentes espaços sociais fora da escola, com experiências profissionais, artísticas, esportivas, religiosas, culturais, políticas, que não podem ser ignoradas, pois, são constituintes de suas subjetividades e comportamentos. Nessa participação, vão construindo possibilidades de expressão e códigos que reforçam seu pertencimento ao grupo.

Podemos perceber também a necessidade de o professor conhecer o perfil de seus alunos para buscar articular as referências que trazem do mundo do trabalho, das tecnologias e de sua cultura aos conteúdos disciplinares, contextualizando-os com o objetivo de estabelecer diálogo com o jovem e permitir novas práticas que revistam de sentidos a experiência escolar.

Avançando na prática

Aprendendo juntos

Descrição da situação-problema

Ampliando um pouco mais nossos estudos, vamos considerar uma nova situação-problema, envolvendo essa temática: Paulo é um

psicólogo contratado para lecionar em uma instituição de educação profissional. Ele ministrará Psicologia do Trabalho no curso de Técnico em Segurança do Trabalho. Partindo do pressuposto que todo ser humano é comum, social e, ao mesmo tempo, diferente, singular, assim também são seus alunos com características semelhantes e, também, muito peculiares. Seu alunado é composto de alguns alunos mais jovens, recém-egressos do ensino médio, mas a maior parte da turma é composta por adultos trabalhadores.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, a proposta do plano de trabalho para a disciplina de Psicologia do Trabalho no curso Técnico em Segurança do Trabalho deverá objetivar uma discussão acerca do ser humano, do trabalho e da sociedade, enfocando a subjetividade e saúde do trabalhador.

Levando em conta as características dos alunos e as contribuições da Andragogia para o trabalho educativo, que aspectos Paulo deverá considerar para a elaboração de sua proposta de trabalho, de forma a possibilitar a mediação dos conteúdos, deixando a aula mais interessante e promovendo a aprendizagem de todos?

Resolução da situação-problema

Para resolver essa situação, você deverá recorrer aos estudos realizados a respeito do papel da psicologia na formação e aos princípios da Andragogia que podem contribuir para a organização da educação de jovens adultos.

Em relação à inclusão da psicologia no ensino técnico profissional, é preciso que se tenha em mente que o seu papel não deve atender a lógica mercadológica, mas contribuir para "uma análise profunda das relações de trabalho e das relações sociais, portanto da relação do sujeito com o mundo, na indissociabilidade entre cultura e trabalho, sociedade e trabalho, sujeito e trabalho"(Fontoura e Silva, 2013, p. 249).

Verificamos que esse professor trabalhará com uma turma, cujo perfil é de jovens e adultos, boa parte trabalhadores. Dessa forma, o professor deverá recorrer ao estudo da Andragogia, que poderá oferecer informações importantes sobre como se dá a aprendizagem nessa etapa da vida, que é diferente da aprendizagem das crianças. Ao entender como o aluno jovem e adulto aprende e o que o

motiva, o professor terá subsídios para a escolha metodológica mais adequada a esse perfil de aluno.

Uma das importantes contribuições da Andragogia reside na consideração da autonomia e a capacidade de autodireção desses alunos. Como podemos incorporar essa autonomia de forma positiva em nosso trabalho didático? Nesse sentido, uma ação importante é a promoção de uma relação de acolhimento, que respeita as contribuições e interesses de cada participante sobre o que deve ser aprendido, como deve ser planejado e avaliado. Assim, é importante que se apresente a proposta de trabalho para os alunos, para que possam conhecer os conteúdos a serem trabalhados ao longo do semestre, entendam sua importância para sua formação profissional e possam opinar sobre as estratégias didáticas a serem adotadas. Outra contribuição é a consideração do papel da experiência do aprendiz como fonte rica para o aprendizado. Dessa forma, faz-se importante conhecer esses alunos, suas histórias e colocar o centro da discussão da disciplina no humano e não apenas os processos técnicos no trabalho, permitindo que os conteúdos sejam discutidos a partir da análise das experiências dos alunos, de suas relações com o trabalho e seu cotidiano, a partir de estudos de caso, discussões, onde possam articular os conhecimentos científicos com sua realidade.

Considerando que os alunos estão dispostos a iniciarem um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para fazer frente aos problemas reais da vida, seja pessoal ou profissional, o plano de trabalho a ser elaborado em corresponsabilidade com os alunos e deve ser justificado como uma contribuição para melhorar as suas condições de vida do homem. Como docentes de psicologia, estamos intrinsecamente ligados a um compromisso social e, a partir disso, devemos pensar que tipo de formação cidadã e profissional disponibilizaremos aos alunos, sendo que a sociedade não é homogênea e que os interesses são múltiplos.

Levando em conta ainda que os alunos são motivados intrinsicamente a partir de suas necessidades internas e que podem ser corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem, é importante pensar em reorganizar espaços e tempos, pensando em um currículo mais flexível que comporte saberes e práticas dos

alunos, aliados a uma proposta de protagonismo dos alunos em projetos colaborativos, nos quais possam produzir conhecimento, pesquisar e trazer suas contribuições ao saber do grupo.

Faça valer a pena

1. A aprendizagem deve ter por meta o desenvolvi¬mento dos alunos, fornecendo subsídios para que eles atribuam um novo sentido a suas práticas individuais e sociais. Ao falarmos em aprendizagem, reportamo-nos a algo que teve significado, que "fez sentido". Por isso a importância dos no¬vos conhecimentos serem construídos de forma contextualizada. Tendo como premissa as diversidades culturais e a pluralidade de interesses dos jovens e adultos presentes nos cursos profissionalizantes, como deve ocorrer essa contextualização no currículo e no cotidiano escolar? Acerca disso, analise as afirmações a seguir:

I. Os jovens devem lutar para a inserção dos contextos nos quais estão inseridos no contexto geral da escola, pois essa incumbência é coletiva.
II. A escola para jovens e adultos deverá es¬timular o respeito e a valorização das diferentes trajetórias e potencialidades desses sujeitos, considerando a diversidade cultural e apropriação dos saberes que a vida lhes ensinou.
III. A mídia, a arte, a cultura e o mundo do trabalho já estão implícitos nas diretrizes curriculares e, portanto, não há necessidade de um trabalho específico com essas questões.
IV. A escola está apta a dialogar com a juventude, uma vez que considere como que o ponto de partida de qualquer aprendi¬zagem sistemática deve ser o próprio mundo do aluno, seus interesses culturais, suas experiências e linguagens.

Assinale a alternativa CORRETA:

a) as afirmativas I, III e IV são verdadeiras.
b) as afirmativas II e IV são verdadeiras.
c) as afirmativas III e IV são verdadeiras.
d) as afirmativas I, II e III são verdadeiras.
e) as afirmativas II, III e IV são verdadeiras.

2. Considerando os princípios que fundamentam o modelo andragógico, considere as seguintes afirmações:

I. É necessário promover um clima de vida adulta, no qual os alunos possam contribuir com o planejamento e com a forma como os conteúdos vão ser aprendidos.
II. Os alunos estão dispostos a iniciarem um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para fazer frente aos problemas reais da vida seja pessoal ou profissional.
III. A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos do professor ao sujeito.
IV. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.

Assinale a alternativa CORRETA:

a) as afirmativas I, III e IV são verdadeiras.
b) as afirmativas II e IV são verdadeiras.
c) as afirmativas III e IV são verdadeiras.
d) as afirmativas I, II e III são verdadeiras.
e) as afirmativas II, II e IV são verdadeiras.

3. A Educação Profissionalizante tem como um dos seus objetivos "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas".
Em relação ao ensino de Psicologia no ensino profissionalizante, considerando os princípios da educação de adultos, podemos dizer que uma boa metodologia de trabalho a ser adotada pode ser:

Assinale a alternativa CORRETA:

a) despertar, no adulto, a consciência da necessidade de instruir-se para garantir a aprendizagem de conteúdos que o habilitem para atribuições profissionais.
b) partir dos elementos que compõem a realidade do educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o mundo em que vive para melhoria de sua qualidade de vida, priorizando sua formação pessoal.
c) considerar o perfil do profissional a ser formado e impor o método ao educando de acordo com as características dos conteúdos a serem trabalhados, garantindo o domínio de conhecimentos profissionais.
d) realizar atividades problematizadoras, considerando a realidade e os conhecimentos prévios dos educandos, buscando relações com os conteúdos que lhe serão importantes ao desempenho de suas atribuições profissionais.

e) propor a adoção de conteúdos de conhecimento, que devem ser justificados como uma exigência do mercado de trabalho, mesmo que esses não tenham uma relação direta com sua vida.

Seção 2.2

Atuação docente do professor de psicologia

Diálogo aberto

Um grande desafio que os professores devem assumir é utilizar como ponto de partida para seu planejamento, as condições concretas vivenciadas pelos alunos, a partir das quais poderá propor situações de aprendizagem e estratégias que contribuam para que os estudantes possam ressignificar sua realidade à luz dos referenciais teóricos que poderão ser incorporados ao processo de construção dos conhecimentos.

Nesta seção, a situação-problema que nos mobilizará será a questão a ser resolvida por Lúcia. Em seu no cotidiano, durante a realização de seu estágio de docência, Lúcia percebe que o professor de Psicologia, em relação ao planejamento e à organização do tempo escolar, não considera a realidade e o contexto dos alunos para elaborar os diversos documentos norteadores da escola, tais como o Plano de Ensino e o Plano de Aula. Esses documentos são elaborados como tarefas burocráticas, sem conexão com a realidade. Além disso, o professor não tem conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Lúcia sabe que os professores de Psicologia devem assumir um total envolvimento com a equipe escolar e com os problemas que a escola apresenta, contribuindo no processo de construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, no qual poderão se envolver com questões que extrapolarão os limites de suas salas de aula.

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico da escola, mais do que um documento burocrático, é um plano elaborado coletivamente que considera as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Dessa forma, ele deve ser conhecido pelo professor para que seu planejamento seja coerente com o mesmo.

Considerando essas questões, como Lúcia poderia ajudar o professor, considerando o papel do planejamento nas diferentes instâncias?

Para melhor resolver essa questão, é importante que se atente para alguns aspectos do planejamento que estudaremos a seguir, que possibilitarão refletir sobre sua finalidade e elaborar estratégias realmente condizentes com a realidade e necessidades dos alunos daquela comunidade. Além do conhecimento da importância do Projeto Pedagógico para direcionamento do trabalho coletivo e da necessidade de construção do mesmo pela equipe escolar de forma democrática e participativa, alguns elementos importantes também precisam ser observados:

- a finalidade do planejamento: qual aluno queremos formar? Para qual sociedade? Como queremos formar?
- a realidade da escola: quem são nossos alunos? Como é a nossa comunidade? Quais suas expectativas acerca da educação escolar? Quais são suas necessidades?
- a organização do currículo: como é a relação dos conteúdos propostos com o contexto social e busca de soluções para os problemas do cotidiano e sua relação com aspectos políticos e sociais?
- a construção do planejamento de forma democrática e participativa?

A reflexão sobre essas questões podem contribuir para propor soluções de educação de qualidade via planejamento pedagógico.

Não pode faltar

Prezado aluno,

Nesta seção, refletiremos sobre a atuação do professor de Psicologia como investigador da realidade da escola, da própria prática e a importância de sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP juntamente com comunidade escolar.

Sabemos que a escola é uma instituição de caráter coletivo situada num certo contexto, com práticas, convicções e saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Nesse espaço, encontram-se os diversos segmentos da comunidade escolar: funcionários, familiares, alunos, docentes e gestores, cada um com

diferentes experiências, referências, necessidades e expectativas, todos envolvidos na tarefa coletiva do ensinar e aprender. A ideia de um trabalho educativo envolvendo essa multiplicidade de olhares só é possível quando é fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, o coletivo da escola precisa se organizar e pensar conjuntamente no seu projeto educativo para garantir sua coerência e execução (AZANHA, 2000).

O professor de Psicologia, como todos os docentes, ao ingressar no ambiente escolar também traz para esse espaço seus saberes, suas experiências e suas expectativas em relação aos alunos, ao trabalho a ser realizado, ao conteúdo a ser desenvolvido e aos resultados que serão obtidos. Esses conhecimentos e crenças pessoais acerca do ensino, do papel do professor e do aluno se expressam em suas práticas educacionais.

Assumir a docência como uma profissão envolve, além do domínio dos saberes específicos da disciplina, imbuir-se dos conhecimentos pedagógicos que fundamentam tal profissão. São esses conhecimentos que contribuem para uma melhor compreensão da estrutura e do funcionamento da instituição educacional, nas suas dimensões administrativas e pedagógicas, e permitem ao profissional ir além de suas crenças pessoais e refletir sobre os desdobramentos das teorias pedagógicas que fundamentam sua ação no cotidiano de uma instituição educacional. Nessa perspectiva, as situações do cotidiano escolar oportunizam as possibilidades de mobilização dos conhecimentos acadêmicos permeados por uma reflexão crítica que promova a articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático a partir dos contextos concretos da prática. Segundo Almeida (2007, p. 286),

os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. [...] os professores são reconhecidos como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem. Parte-se do pressuposto de que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos do ofício de professor.

É importante lembrar que a prática profissional do educador não se restringe à mera transposição do conhecimento adquirido em sua formação universitária. A construção da ação docente é resultado de uma reflexão crítica que considera a complexidade da realidade apresentada, o conjunto de conhecimentos pedagógicos adquiridos, as experiências pessoais, e especificidade daquela prática pedagógica, visando seu aprimoramento.

Para Wanderer & Pedroza (2010), a vivência do cotidiano da escola é fundamental para que o docente de psicologia possa desenvolver uma ação de mediador do conhecimento que seja politicamente consciente.

Deve-se considerar que, conforme nos indica Patto (2005), historicamente prevaleceram em torno da ação do profissional da psicologia na educação, alguns estereótipos que precisam ser superados. Seja inicialmente numa perspectiva de mensuração e classificação de habilidades, visando adequar os sujeitos a um padrão normatizador, ou posteriormente numa perspectiva clínica, de diagnóstico e tratamento dos distúrbios, o fato é que muitas vezes a psicologia, ao se imbuir de uma falsa neutralidade acabou servindo e fortalecendo as ideologias capitalistas da contemporaneidade e contribuindo para a exclusão das crianças das classes trabalhadoras da escola.

Para que o docente de psicologia possa romper com esses estereótipos e atuar de forma politicamente consciente junto as comunidades escolares, não pode posicionar-se à distância delas, mas sim colocar-se em relação próxima com essas cotidianidades, o que lhe permitirá compreender os movimentos próprios a sua dinâmica. Nesse sentido, poderá promover reflexões junto aos alunos, a fim de conscientizá-los sobre como as pessoas participam da lógica de manutenção da opressão, contrária à democratização.

Ao reconhecer a importância da história da escola na constituição de sua identidade, o psicólogo contribui para se pensar que, da mesma forma que a realidade é construída, ela pode ser modificada pela ação coletiva da comunidade escolar.

Para Almeida (2007), outro grande desafio relativo ao trabalho do professor é a compreensão da organização curricular dos cursos em que atua de forma a envolver as diversas disciplinas em práticas interdisciplinares, considerando tanto o conteúdo quanto os métodos de aprendizagem envolvidos no processo educativo. É preciso que o professor considere a interrelação de sua disciplina com as outras que integram o currículo e seu papel no desenvolvimento da instituição. Só assim ele poderá evitar a fragmentação do currículo, bem como a individualização da docência no interior da instituição, cujo trabalho muitas vezes pode se mostrar solitário e menos coletivo, dificultando a visão do todo enquanto curso e/ou Instituição.

A participação efetiva dos professores/pesquisadores na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola indica a possibilidade de negar toda a tendência de individualização do trabalho docente na direção da construção de um trabalho conjunto e compartilhado.

Devemos ter em mente que a prática pedagógica de uma instituição educacional é tecida pelo trabalho entrelaçado das muitas mãos e vozes envolvidas no cotidiano do processo educativo. Apesar dessa diversidade de saberes e identidades, é possível reunir sonhos em comum que serão a semente para a construção de uma educação de qualidade, que permita o sucesso dos alunos e sua integração na vida social.

Qualquer instituição educacional que pretenda atuar com dignidade e eficácia no mundo atual, precisa articular duas importantes dimensões: os ideais e as metas que constrói a respeito de si mesma e da sociedade que pretende ajudar a construir e a organização de ferramentas apropriadas para transformar essas ideias em prática, para que possam acontecer as transformações necessárias. O projeto pedagógico é um instrumento importante que torna claros os propósitos e expectativas dos envolvidos no processo educativo e define o conjunto de ações que, respeitando as exigências sociais e legais do sistema de ensino, norteará o trabalho a ser desenvolvido, permitindo a concretização dos ideais, das metas e dos valores da instituição. A participação dos diversos segmentos da comunidade educacional em sua construção e, em especial, o comprometimento da equipe docente com sua operacionalização por meio das práticas

institucionais são imprescindíveis para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, coerente com os ideais da instituição.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o PPP é um documento que tem o objetivo de atender a todos com uma proposta de escolarização de qualidade e reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais do grupo da escola. Nesse sentido, esse documento representa a identidade escolar e se apresenta como um caminho para criar condições de organização de um trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre o cotidiano da escola, mais interdisciplinar, que respeite a autonomia da instituição e que possibilite maior democratização do processo de tomada de decisões com a instalação de um processo mais coletivo de gestão da escola.

Para que você saiba um pouco mais sobre o que é o Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar, acesse no link a seguir e assista ao vídeo, D-27 - *Projeto Político-Pedagógico*, produzido pela TV Univesp em 2012 para a disciplina Organização e Gestão Escolar

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pxoyx6ciqYA>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Esse vídeo discute a elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas públicas e sua importância no processo de administração das instituições educativas. Lisete Arelaro, Vitor Paro (ambos da USP) e Pedro Ganzeli (da Unicamp) falam sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9304/96 evidencia a questão da gestão da educação e indica a gestão democrática como um de seus princípios. De acordo com Azanha (2000), a LDB, em seu Artigo 14, indica que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem sempre estar de acordo com as especificidades de cada sistema. Para viabilizar essa construção, a lei estabelece em seu Artigo 12 (inciso I) como:

> **incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e nos Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) indica que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. (AZANHA, 2000, p. 20)**

Reflita

Que segmentos da comunidade escolar devem participar da construção do PPP e quais os espaços de atribuições e competências de cada um?

Que mecanismos o gestor pode promover para estimular a participação de todos nesse processo?

Essas questões são importantes e é preciso fazer paradas para tentar respondê-las, pois, a partir delas, é possível traçar metas a serem cumpridas, tendo clareza do que é necessário para tanto.

Além dessas referências explicitas sobre a necessidade de que cada escola elabora e executa o seu próprio projeto pedagógico, a lei retoma no Art. 32 (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (AZANHA, 2000, p. 20).

De acordo com Azanha (2000), este princípio é de grande relevância, pois representa a tradução no âmbito escolar do fundamento da convivência democrática pautado na aceitação da pluralidade das diferenças. Não basta que a escola tenha autonomia na elaboração e na execução de seu projeto escolar, pois há ainda o risco iminente de supressão das divergências e das práticas que frustrem o exercício da educação para a cidadania. Nesse sentido, o autor resgata o papel central dos pressupostos éticos na tarefa educativa e da autonomia da escola que compreenda as metas da educação aliadas à democracia, sem os quais

> **a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de**

escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. (AZANHA, 2000, p. 21)

Ao buscar garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, a proposta de gestão democrática da educação significa requerer muito mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais, significa propor mudança de paradigmas e que estes fundamentem a construção de uma proposta educacional que encaminhe para a efetivação democrática na escola.

Fusari (1998) salienta a importância da identificação e da caracterização por parte dos educadores da manifestação dos problemas básicos de suas escolas, disciplinas e aulas, com objetivo de alcançar sua superação. Esse processo deve buscar as causas dos problemas, identificando os múltiplos aspectos que compõem a situação-problema, através de uma perspectiva teórica que permita analisar a realidade vivenciada e questionar a própria teoria que fundamenta seu olhar. O autor ainda cita alguns problemas escolares típicos e concretos, como a evasão, a retenção, a indisciplina, as faltas e o desinteresse, os quais devem ser identificados, caracterizados e analisados criticamente em relação ao contexto de seu surgimento, levando em conta o ambiente escolar, a estrutura social e a interação entre essas duas esferas. Se a proposta de resolução da situação-problema for apresentada sem que haja clareza na análise de sua verdadeira causa, o resultado pode ser danoso para os alunos e frustrante para os educadores. Ainda de acordo com o autor, "[o] processo de planejamento, bem como seus desdobramentos em elaborar, vivenciar, acompanhar e avaliar planos, é o próprio espaço da prática pedagógica do educador" (FUSARI, 1998, p. 47).

O projeto pedagógico da escola, em linhas gerais, deve possibilitar a "tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas" (AZANHA, 2000, p. 23).

Dessa forma, a escola que se constrói coletivamente e olha para a sua realidade identificando quais são as suas necessidades tem grandes possibilidades de melhorar a educação. Essa tarefa torna a educação um tanto quanto complexa, pois não existem fórmulas e receitas prontas, uma vez que essa ação se dá a partir do confronto de ideias, de discussões coletivas e de desvelamento da realidade, uma tarefa vivenciada com os envolvidos no processo educacional, com representantes dos diferentes segmentos que compõem a escola.

Vale ressaltar que muitos profissionais de instituições educacionais ainda têm dúvidas e dificuldades na elaboração do projeto político-pedagógico, portanto, faz-se necessário debates e reflexões acerca de sua implementação e seu estatuto central nas práticas educacionais (WANDERER & PEDROZA, 2010).

De acordo com Wanderer & Pedroza (2010), o projeto político-pedagógico é um instrumento de esclarecimento da ação educativa, norteador da organização da prática escolar, porém, não seria somente composto pelos

planos e projetos de professores, nem um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa; mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e é por ela influenciado. (WANDERER & PEDROZA, 2010, p. 27).

Reflita

O projeto político-pedagógico deve ser mais que apenas o agrupamento de planos de ensino e atividades, não se limitando a ser feito com o intuito de ser arquivado ou encaminhado aos órgãos educacionais responsáveis em cumprimento de um procedimento burocrático. O projeto é uma ação intencional, construído e acompanhado por todos os envolvidos nas práticas educativas da instituição, selando um compromisso sócio-político e pedagógico definido coletivamente, que deve ser consultado , revisto e utilizado como referência para o planejamento do trabalho de cada profissional da escola.

A indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica se refere à educação para capacitação do pleno exercício democrático de uma formação cidadã. Dessa forma, a construção do projeto político-pedagógico deve ser entendida como um processo permanente de reflexão voltado para a apreensão da realidade institucional em seu contexto social e em busca de vias para sua efetivação, sendo constitutivo - e não descritivo – em sua implementação (VEIGA, 1998).

Em uma definição mais aprofundada, o projeto político-pedagógico pode ser entendido como:

> um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de "práticas discursivas" e "não discursivas" que é preciso tomar consciência para compatibiliza-las com os valores de uma educação democrática. Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente "ciência dos projetos" ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (AZANHA, 2000, p. 23)

Os princípios norteadores do projeto político pedagógico da escola democrática, pública e gratuita são: igualdade de condições

para acesso e permanência na escola; qualidade de ensino; gestão democrática; liberdade; valorização do magistério. (VEIGA, 1998).

Em relação aos princípios de igualdade e de qualidade, ambos se referem de forma mais geral a garantia de igualdade de condições do acesso e permanência a um serviço de qualidade, não sendo essa característica privilégio de determinada classe social. O quesito qualidade implica-se nas dimensões formal e política, as quais são indissociáveis, ainda que não sejam subordinadas uma à outra (VEIGA, 1998).

A gestão democrática representa uma ruptura histórica nas práticas escolares vigentes, rompendo com a separação entre teoria e prática e visando resgatar a autonomia dos profissionais da educação na concepção e desenvolvimento de suas práticas. Dessa forma, exige um olhar para os problemas da prática pedagógica e implica o compromisso de construção coletiva referido à realidade do contexto social em que está inserida (VEIGA, 1998).

O princípio de liberdade está diretamente ligado à questão da autonomia da escola em sua capacidade de construir sua identidade e resgatar a escola como espaço público que acolha discussão de concepções plurais e realize uma reflexão coletiva (VEIGA, 1998).

A valorização do magistério refere ao aprimoramento contínuo da qualidade de formação dos profissionais que atuam nas escolas, articulando as instituições de formação do ensino superior e a rede de ensino. De acordo com Veiga,

> **A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 18)**

Dessa forma, a formação continuada deve englobar a discussão acerca do contexto social na qual a escola está inserida e questões referentes à cidadania, gestão democrática, metodologia de ensino, dentre outras (VEIGA, 1998).

O projeto político pedagógico é entendido

> **[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 14)**

De acordo com Veiga (1998), o projeto político-pedagógico é composto por ao menos sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

A reflexão acerca de sua intencionalidade educativa deve ser fundamental para o exercício da autonomia institucional aliada a seu propósito emancipador, pois é ao refletir sobre as finalidades culturais, políticas, sociais, profissionais e humanísticas que a escola deve elaborar seu projeto político-pedagógico. A escolha pela finalidade diz muito sobre a instituição e, se não for realizada de forma crítica e emancipatória, corre o risco de reproduzir as ideologias vigentes e geradoras de exclusão.

O elemento curricular se articula diretamente com a noção de controle social como instrumento de resistência com fins emancipatórios. Nesse sentido, o enfoque é dado no desvelamento da ideologia implícita em determinados currículos mediante apresentação de certas concepções de sujeito e sociedade tendenciosos de teorias adaptativas, as quais mascaram as relações de poder e interesses econômicos, fazendo-se necessária uma análise crítica dessas concepções (VEIGA, 1998).

O tempo surge como fator fundamental para organização das práticas escolares, permitindo, ou não, que haja investimento por parte dos educadores em estudo e reflexão de suas práticas, em acompanhamento do projeto político-pedagógico, e em ações que estimulem os estudantes se organizarem em atividades profícuas para além da sala de aula, entre outros exemplos.

A avaliação do projeto político-pedagógico deve analisar criticamente a realidade da instituição em sua relação com o contexto social e buscar soluções para os problemas que enfrenta no cotidiano, levando em consideração as contradições e conflitos que vivencia sem desvinculá-los de aspectos políticos e sociais. Dessa forma, a avaliação consiste em um ato dinâmico, muito além de uma simples constatação da eficiência e eficácia de suas propostas, pois qualifica a prática escolar instituída e busca por melhorias a serem implementadas. A avaliação deve partir da problematização da realidade escolar, passando pela compreensão crítica dos conflitos e chegar a novas propostas de ação, sempre de forma coletiva e democrática, jamais como instrumento de exclusão e estigmatização (VEIGA, 1998).

Exemplificando

Por ser um documento identitário da escola, a equipe escolar pode reinventar a instituição, os objetivos e as metas sempre de acordo com os interesses da escola e da comunidade. Por isso, podemos seguir um roteiro para sua formulação:

> **contextualização e caracterização da escola; (2) concepção de educação e de práticas escolares; (3) diagnóstico da situação atual; (4) objetivos gerais; (5) estrutura de organização e gestão nos aspectos organizacionais, administrativos e financeiros; (6) proposta curricular; (7) proposta de formação continuada de professores; (8) propostade trabalho com pais, com a comunidade e com outras escolas; e (9) formas deavaliação do projeto. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 42)**

Veja, a seguir, o exemplo de um PPP, disponível no link a seguir. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/547/bons-exemplos-de-ppps-reais>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Toda essa discussão deixa claro que a melhoria do trabalho educativo não depende apenas do estabelecimento de políticas e ações externas à escola. Conforme nos aponta Veiga (1998), a

reorganização da escola acontece de dentro para fora, a partir do empenho coletivo de reflexão do cotidiano e da busca de uma nova organização do trabalho que diminua sua fragmentação e o controle hierárquico. A construção do projeto político-pedagógico requer um tempo razoável de reflexão e ação e continuidade das ações. Como professores, esse é um compromisso que devemos assumir para garantir a democratização do processo de tomada de decisões na escola.

Sem medo de errar

Com base nos estudos até o momento, vamos retomar nossa situação-problema apresentada no início desta seção, para que você possa refletir como Lúcia poderia auxiliar o professor em seu processo de planejamento.

Para isso, é necessário que você reflita sobre as responsabilidades envolvidas na atuação docente e sobre a importância do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição como um elemento norteador do trabalho pedagógico.

Vimos até aqui que o PPP da Escola deve ser o registro de um planejamento democrático, participativo e dinâmico no qual a comunidade escolar, a partir da contextualização e caracterização da escola, discutindo suas potencialidades e fragilidades e definindo a concepção de educação que subsidiará as práticas pedagógicas, os objetivos da escola, sua estrutura de organização e gestão nos aspectos organizacionais, administrativos e financeiros, sua proposta curricular, enfim, é o documento que expressa a filosofia e identidade da escola, qual perfil de aluno se quer formar e como se dará essa formação.

Nessa perspectiva, a comunidade deve assumir o compromisso de participar dessas discussões, uma vez que esse documento servirá como uma referência ao trabalho coletivo, como um guia de orientação, pois define as estratégias de ensino que se efetivarão em sala de aula, na ação do professor no momento do ensino-aprendizagem, além de definir critérios para a avaliação e o acompanhamento do ensino.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é entendido como um documento dinâmico, que deve ser revisto e atualizado

constantemente, servir como uma referência para os demais níveis de planejamento escolar, como base para o plano de trabalho dos professores de forma a garantir a coerência do plano individual com o projeto coletivo.

Nesse caso, é importante que Lúcia possa conversar com seu professor, recomendando que o mesmo possa ter contato com o PPP da escola, uma vez que o mesmo não deve ser visto como um documento burocrático, elaborado de forma apartada da realidade, apenas com o intuito de ser arquivado ou encaminhado aos órgãos educacionais responsáveis em cumprimento de um procedimento formal. Ele deve se apropriar do projeto, se não participou do processo de elaboração e deve participar de sua reelaboração quando a comunidade escolar identificar essa necessidade.

Portanto, sendo o planejamento educacional um meio para programar e prever as atividades didáticas, estas não poderão desconsiderar o contexto escolar e a realidade dos alunos expressos nesse documento. Nesse sentido, o professor deve assumir o papel de pesquisador, buscando conhecer a realidade dos alunos e da escola, o perfil de formação que se deseja, num movimento de pesquisa, de reflexão e avaliação (LIBÂNEO, 1994).

Dessa forma, é importante que Lucia possa indicar ao professor da sala onde realiza seu estágio que sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico é importante para o desenvolvimento da instituição e de seus alunos, uma vez que essa prática de trabalho coletivo é essencial para evitar a fragmentação do currículo e a individualização da docência.

Avançando na prática

Investigando a escola

Descrição da situação-problema

Agora, vamos ampliar as possibilidades de reflexão sobre a elaboração de projetos adequados ao contexto escolar. Imagine que Beatriz é uma professora que começou o seu trabalho no início do ano, no período de planejamento e, portanto, precisa elaborar os planos de ensino de sua disciplina. Como sabemos, os planos de

ensino são os meios para dinamizar a educação e o ensino numa realidade escolar bem concreta, não se pode pensar nesse nível mais específico do planejamento sem conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, que tem um planejamento de nível mais abrangente e expressa a sua filosofia. No entanto, ao ter contato com esse documento, Beatriz percebe que a escola tem um Projeto Político Pedagógico engavetado e desatualizado e que as práticas dos docentes não correspondem ao indicado no documento. Como Beatriz poderia resolver essa situação?

Resolução da situação-problema

A partir dos estudos realizados nesta seção, sabemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser um documento dinâmico, resultado de um processo de construção coletiva que deve servir como uma referência para os demais níveis de planejamento escolar, no caso, como base para o plano de trabalho dos professores de forma a garantir a coerência com o projeto coletivo. Como tal, esse documento deve ser constantemente revisto e atualizado, pois não pode ser visto apenas como um documento burocrático, elaborado de forma apartada da realidade, com o intuito de ser arquivado ou encaminhado aos órgãos educacionais responsáveis, em cumprimento de um procedimento formal.

Sabemos também que, de acordo com a LDB, uma das responsabilidades dos docentes é a participação ativa na construção dessa proposta. Assim sendo, Beatriz deve conversar com a coordenação da escola e considerando sua responsabilidade para com o desenvolvimento da instituição escolar, indicar a necessidade de mobilização do coletivo para a revisão e atualização do documento.

Além disso, conforme visto nesta seção, sendo o planejamento educacional um meio para programar e prever as atividades didáticas, este não poderá desconsiderar o contexto escolar e a realidade dos alunos. Nesse sentido, Beatriz deve assumir uma postura investigadora, buscando conhecer a realidade dos alunos e da escola e o perfil de formação que se deseja, num movimento de pesquisa, de reflexão e avaliação.

Faça valer a pena

1. O professor de Psicologia, como todos os docentes, ao ingressar no ambiente escolar também traz para esse espaço seus saberes, suas experiências e suas expectativas em relação aos alunos, ao trabalho a ser realizado, ao conteúdo a ser desenvolvido e aos resultados que serão obtidos. A vivência do cotidiano da escola é fundamental para que o docente possa desenvolver uma ação de mediador do conhecimento que seja politicamente consciente.

A respeito da atuação docente, classifique as afirmativas abaixo em verdadeiro (V) ou falso (F):

( ) A docência envolve, além do domínio dos saberes específicos da disciplina, o domínio dos conhecimentos pedagógicos que fundamentam a profissão.
( ) A prática profissional do educador consiste na transposição do conhecimento teórico adquirido em sua formação universitária para as situações do cotidiano.
( ) As situações do cotidiano escolar oportunizam a articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático.
( ) Os professores são reconhecidos como produtores de saberes, devendo se valorizar a sua subjetividade e crenças sobre o ensino.

Assinale a sequência correta de verdadeiros e falsos:

a) V-V-V- F.
b) V- V-F- V.
c) V- F- V- F.
d) F- V- F- V.
e)F- V- V- V.

2. O projeto político-pedagógico pode ser entendido como um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária (VEIGA, 1998).

Considerando a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, avalie as seguintes afirmações.
I. O PPP constitui-se em processo participativo de decisões que deixa claros os conflitos e as contradições no interior da escola.

II. A discussão do PPP exige uma reflexão sobre a concepção de educação e sua relação coma sociedade e a escola, o que implica refletir sobre o homem a ser formado.
III. A construção do PPP requer o convencimento dos professores, da equipe escolar e dos funcionários para trabalharem em prol do plano estabelecido pela gestão educacional.

Assinale a alternativa que indica o que é correto o que se afirma em:.

a) I, apenas.
b) III, apenas.
c) II e III, apenas.
d) I e II, apenas.
e) I, II e III

3. De acordo com Vasconcelos (2005), Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a organização e integração da atividade prática da instituição.

Diante do texto, analise as proposições a seguir:
I. O Projeto Político Pedagógico está relacionado com a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e na organização do trabalho na sala de aula, incluindo sua relação com a realidade da comunidade,
PORQUE
II. O Projeto Político Pedagógico, sendo a sistematização de um processo de planejamento participativo, oferece a base necessária para a elaboração dos planos de ensino e dos planos de aula.

Assinale a alternativa correta correspondente às a proposições:

a) I e II são proposições falsas.
b) I e II são proposições verdadeiras e II é uma justificativa correta de I.
c) I e II são proposições verdadeiras, mas II não é uma justificativa correta de I.
d) I é uma proposição falsa e II é uma proposição verdadeira.
e) I é uma proposição verdadeira e II é uma proposição falsa.

Seção 2.3

Equipes de trabalho docente e discente

Diálogo aberto

Na escola na qual Lúcia realiza seu estágio, alguns docentes adotam métodos e técnicas não adequados à proposta pedagógica da escola, bem como se observa que esses profissionais trabalham de forma isolada e não viabilizam uma didática multidimensional que privilegie a formação integral do aluno.

A coordenadora pedagógica da escola tem como desafio auxiliar os professores de sua equipe a aperfeiçoar sua prática docente, levando-os à reflexão sobre as possibilidades na construção do conhecimento que rompam com a disciplinaridade.

Lúcia, como estudante, já sabe que a prática dos professores de Psicologia deve articular novas possibilidades metodológicas que permitam a expressão de várias formas de construir o conhecimento e, por intermédio dele, expressar as múltiplas visões de mundo, ideias e valores que constituem este sujeito em sua integralidade.

Aprofundando seus estudos sobre os conceitos de desenvolvimento do conhecimento pela perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, como você acredita que Lúcia poderia contribuir nessa escola e aprender mais no seu estágio? Que sugestões ela poderia apresentar para estimular uma prática docente capaz de romper com o viés disciplinar e fragmentado?

Não pode faltar

Caro aluno,

Os estudos realizados até o momento nessa disciplina possibilitaram a compreensão de que a prática pedagógica, subsidiada pelas várias dimensões da didática, deve articular desde a escolha de conteúdos de acordo com o esperado para determinada fase do desenvolvimento do aluno e com a importância da afetividade no processo de aprendizagem, até a dimensão ético-política da

finalidade do ensino, conforme a concepção de educação adotada, seja como instrumento de emancipação para exercício pleno da cidadania ou como instrumentalização para atender estritamente a demandas de profissionais para o mercado de trabalho em uma lógica capitalista neoliberal.

Uma questão fundamental que também deve ser respondida pela Didática se refere à forma de construção e de transmissão do saber que será privilegiada na proposta educacional. Como o conhecimento deve ser trabalhado? Como devem ser as trocas entre os especialistas e as disciplinas na construção de um saber e de uma prática em determinado campo de atuação?

Conforme discutimos na seção anterior, um grande desafio relativo ao trabalho do professor é a compreensão da organização curricular dos cursos em que atua, e o trabalho em equipe, de forma a proporcionar a descoberta de possibilidades de articulação dos conteúdos específicos de cada disciplina às outras diversas disciplinas da escola, em práticas interdisciplinares, considerando tanto o conteúdo quanto os métodos de aprendizagem envolvidos no processo educativo para evitar a fragmentação do currículo.

Historicamente, com exceção de alguns poucos cientistas e pensadores que buscaram articular múltiplos saberes de disciplinas distintas na construção de um saber mais amplo, pode-se dizer que a tendência geral no campo das ciências nos últimos séculos foi de constituir campos de pesquisa e de atuação profissional cada vez mais restritos e especializados. Tal forma de organização é decorrente do estatuto positivista da ciência, que considerava a fragmentação da realidade complexa em pequenas partes simplificadas e o estudo das partes bastaria para a compreensão do todo e domínio da realidade.

Essa lógica de fragmentação do conhecimento foi agravada pela relação direta entre a produção de conhecimento e a lógica capitalista, que demanda mão de obra especializada para desenvolvimento tecnológico com interesses econômicos. Segundo Escudero (2017), o mercado demanda produção de bens e de oferta de serviços, de profissionais com um conhecimento cada vez mais especializado e restrito à sua aplicação ou desempenho de determinada função. Essa demanda impacta diretamente a estrutura da formação dos profissionais, pois a busca se adequa

às necessidades impostas pela realidade do mercado. Assim, em oposição a uma perspectiva mais abrangente de seu objeto de estudo ou da atuação que integra múltiplos saberes, há uma distância cada vez maior que separa uma determinada disciplina da outra e uma fragmentação interna na própria disciplina que resulta em conteúdos sem articulação e especialidades cada vez mais centradas na especificidade de sua atuação.

Autores como Araújo (2003) e Montserrat Moreno (1998; 1999) acreditam que tal lógica tem se refletido na realidade da escola por meio de uma organização curricular rígida, hierárquica e fragmentada, na qual cada disciplina trabalha seu conjunto de conteúdos de forma apartada das outras.

Você já parou para pensar sobre a lógica que determina a organização curricular? Você já se perguntou por que, no ensino fundamental, disciplinas como Ciências, História, Geografia e Artes tem uma carga horária bem menor do que as disciplinas de Português e Matemática? Por que algumas áreas do conhecimento são tratadas como mais importantes que outras? Em quais momentos esses saberes se articulam?

O estudo dos conteúdos organizados na forma disciplinar é comumente considerado como a própria finalidade do ensino escolar e, nesse contexto, afasta-se tais conteúdos da realidade de alunos e alunas. Fragmentadas e simplificadas, as disciplinas transformam-se em geral "[...] em algo absolutamente carente de interesse ou totalmente incompreensível" (MORENO, 1998, p. 38).

A fragmentação que frequentemente caracteriza o trabalho com o conhecimento na escola contribui pouco para a articulação entre os conhecimentos cotidianos os conhecimentos científicos. O caráter disciplinar de organizar o ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, pois não o estimula a resolver problemas do cotidiano e estabelecer relações entre a realidade e conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo estudado. "O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" MORIN (1990, p. 45).

Silva Thielsen (2008) aponta que, no contexto educacional, cada vez mais aumentam os debates em torno da necessidade

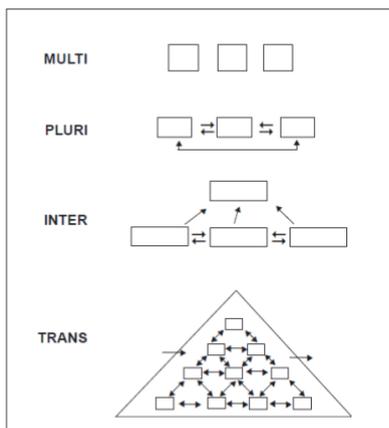
de se pensar em outras formas de organização do trabalho com o conhecimento que rompam com o paradigma de construção e transmissão do conhecimento científico segmentado e as implicações dessa mudança na estrutura social.

Nessa perspectiva, a necessidade de articulação entre as disciplinas está cada vez mais presente em referenciais teóricos, documentos oficiais e no próprio vocabulário dos profissionais da educação. No Brasil, essas discussões fundamentam-se em importantes referenciais teóricos, como Japiassu (1976), Santomé (1998), Lück (2007), Fazenda (2005; 2008), sendo também referenciada nas Diretrizes Curriculares oficiais do ensino fundamental, médio e licenciaturas.

Alguns autores elaboraram conceitos estabelecendo diferentes níveis para tentar caracterizar de forma mais clara a colaboração que possa existir entre diferentes saberes no contexto de disciplinas.

Por exemplo, a classificação mais comumente utilizada foi proposta por Jantsch no ano de 1972 (ALMEIDA FILHO, 1997). Ela apresenta a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como formas de articulação entre conteúdos e conhecimentos em disciplinas, que representariam graus cada vez maiores de interação e troca entre universos disciplinares distintos e variados.

A figura abaixo apresenta essa classificação, adaptada e desenvolvida por vários estudiosos do assunto:

Figura 2.1 | O modelo de Jantsch

Fonte: Furtado (2007, p. 239-5).

A multidisciplinaridade implica na justaposição de disciplinas que têm o mesmo tema, sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada. As várias disciplinas são postas, sem uma organização ou planejamento de trabalho que estimule articulação entre elas. As diferentes áreas coexistem lado a lado, porém sem inter-relação.

É possível dizer que na multidisciplinaridade as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição de disciplinas (Almeida Filho, 1997).

A pluridisciplinaridade seria definida por uma multiplicidade de disciplinas que se situam no mesmo nível, atuando simultaneamente de forma associada para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão das coisas e dos próprios métodos [...]. (DELATTRE, 2006).

A pluridisciplinaridade se caracteriza pela aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos, no entanto, embora cooperem, guardam suas fronteiras disciplinares, métodos e ficam imunes ao contato. (DOMINGUES, 2005).

Segundo Furtado (2017), são exemplos de iniciativas pluridisciplinares, as mesas-redondas que são formadas por especialistas convidados a debater sobre um tema.

Exemplificando

Um exemplo de experiência pluridisciplinar pode ser encontrado nos projetos desenvolvidos na escola, no qual existe um tema comum, porém o professor de cada disciplina que compõe o currículo trabalha aquela temática a partir de um planejamento próprio de conteúdos específicos e de metodologia dentro de sua própria área de conhecimento, articulando-se eventualmente com as outras disciplinas para a escolha de bibliografias comuns ou procedimentos de avaliação. Não há uma tentativa de síntese entre as diferentes áreas do conhecimento.

Na interdisciplinaridade, existe maior aproximação de campos disciplinares diferentes para a abordagem de temas específicos, com compartilhamento de metodologia e geração de novos conhecimentos após cooperação entre os campos.

Há um grupo de disciplinas conectadas e uma hierarquia que define a finalidade, com um planejamento que as relacione e a adoção de uma perspectiva teórica e metodológica comum. Durante o processo, essas áreas trocam conhecimentos e, como resultado, há a produção de um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico. Essa visão dá significado à experiência escolar.

A interdisciplinaridade deve surgir a partir de uma necessidade ou de problema relacionado à realidade concreta e deve buscar construir o conhecimento dessa determinada realidade considerando sua complexidade e seu caráter histórico, a partir da articulação dos saberes e dos conteúdos das várias áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser entendida como possibilidade de flexibilizar a rigidez e isolamento dos compartimentos em que se encontram as disciplinas dos currículos escolares e como um recorte mais amplo do conhecimento para garantir a formação integral dos indivíduos.

Exemplificando

O vídeo disponível no link a seguir, produzido pela TV Univesp, retrata o exemplo de três professores de uma escola estadual de Campinas (SP) que, ao escolherem um rio da região como objeto de estudo, desenvolvem, na prática, a interdisciplinaridade nas áreas de geografia, língua portuguesa e química, numa experiência de integração de disciplinas escolares para estudo de um tema, com a articulação dos saberes de várias áreas do conhecimento:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwye78Vk>. Acesso: 15 abr. 2018.

O termo transdisciplinaridade foi apresentado por Jean Piaget, em 1973, como sendo uma etapa dos trabalhos interdisciplinares, nos quais as interações entre o conhecimento se dariam sem as fronteiras disciplinares.

A transdisciplinaridade representa um nível de integração mais profundo das disciplinas, buscando romper suas fronteiras. Envolve a coordenação do conjunto de disciplinas a partir de uma axiomática geral, sendo composta por objetivos e níveis múltiplos e coordenada a partir de uma finalidade comum (JAPIASSU, 1976 apud CARLOS, 2007).

Trata-se de um nível mais complexo de integração que é contínua e ininterrupta acercados conhecimentos. Nesse contexto, não há mais disciplinas segmentadas, mas o propósito do conhecimento passa a ser a relação complexa dos diversos saberes em nível igual de importância. Se trata de um processo dialógico no qual as relações entre as disciplinas não mais o foco, portanto, não são mais importantes.

Conceitos de multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar e a prática docente

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade foi superficialmente assimilada pelo sistema educacional brasileiro, sem um trabalho mais rigoroso e atento de reflexão e adequação às condições de sistema de ensino. Em nome dela, a Lei 5.692/71 sugeriu, para a 1ª a 4ª série do antigo 1º grau, a integração dos conteúdos de História e Geografia, que formaram o campo dos Estudos Sociais, e Ciências Físicas e Biológicas, que se transformaram genericamente em Ciências. Segundo a autora, isso barateou o processo de aprendizagem, e assim como a própria formação passou a ser mais superficial com a perda da identidade das disciplinas e à entendimento superficial do termo “interdisciplinaridade”.

Em nossa história educacional mais recente, a interdisciplinaridade chegou ao ensino médio em razão das diretrizes oficiais e em decorrência das exigências impostas pelo vestibular, o qual utiliza uma prova interdisciplinar como instrumento de avaliação para ingresso na universidade. Assim, as escolas passam a elaborar

atividades supostamente interdisciplinares como forma de preparação para o vestibular e utilizam o conceito como forma de divulgação da qualidade de seu ensino (CARLOS, 2007, p. 34).

Segundo Silva Thiesen (2008), embora a temática da interdisciplinaridade esteja presente nas escolas, nas discussões para elaboração do Projeto Político Pedagógico, ainda temos um número relativamente pequeno de experiências realmente interdisciplinares. As razões das dificuldades de adoção dessa forma de organização são várias:

> **o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário. (SILVA THIESEN, 2008, p. 550)**

Segundo Carlos (2007), a interdisciplinaridade frequentemente é promovida como um fim em si mesmo, concebida como uma necessidade de integrar conteúdos e disciplinas e sendo associada no ambiente escolar à convergência de diferentes conteúdos ao redor de uma mesma temática. Para o autor, a adoção de uma prática interdisciplinar se justifica na medida em que permite a realização de um objetivo específico e/ou resolução de um problema concreto do cotidiano de determinada instituição de ensino que demanda a mobilização de esforços e saberes de forma coordenada.

Machado (2011) considera que o conhecimento humano se organiza a partir de elementos de diferentes naturezas que estabelecem entre si uma rede de relações para atribuição de significados. Nessa concepção de conhecimento em rede, a compreensão da realidade envolve relações complexas entre saberes de diversas áreas do conhecimento. Nesse caso, a hierarquização curricular perde sua força e as disciplinas escolares começam a assumir um novo papel no ensino.

Araújo (2003) propõe a articulação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, no sentido de

contextualizar as matérias curriculares, aproximando-as dos problemas sociais da realidade vivida por alunos e alunas, a partir de projetos interdisciplinares, que articulem conteúdos de diversas áreas de conhecimentos. A partir disso, as aprendizagens escolares tornam-se significativas por assumirem como ponto de partida temas que estão baseados em "[...] contextos reais nos quais as noções a ensinar adquiram um significado" (MORENO, 1998, p. 48). A estratégia de projetos se apresenta como uma via possível para promover essa mudança epistemológica, que pressupõe considerar o conhecimento não apenas um caminho linear e hierarquizado, mas também aberto às incertezas e indeterminações presentes no conhecimento humano.

Pesquise mais

Para conhecer um pouco mais sobre essas formas de organização do conhecimento por meio da estratégia de projetos, sugerimos que você assista ao vídeo da TV Univesp, disponível no link a seguir.

Nesse programa, são apresentadas duas experiências mostrando o processo de aprendizado de História, no próprio percurso da pesquisa realizada pelo aluno com auxílio do professor. Com a participação de Ulisses Araújo, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP e Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da USP.

Disciplina D-21, Conteúdo e Didática da História - Curso de Pedagogia Unesp/Univesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5B-h_lbbIzI&t=33s>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Outra sugestão interessante é o artigo, *Temas transversais e o trabalho com projetos*: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, disponível no link abaixo que aborda o trabalho com Direitos Humanos

PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. S. O. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, UEM, n. 127, p. 48-55, dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13132>. Acesso em: 17 maio 2018.

Deve-se ressaltar que essa forma de organização curricular só é possível mediante o trabalho coletivo e construção do projeto pedagógico da escola numa perspectiva interdisciplinar, compreendendo e assumindo essa prática como forma de organização administrativa e pedagógica. Destaca-se, portanto, a importância da organização de equipes de trabalho docente que possam pensar o trabalho da escola.

Nessa perspectiva, para Carlos (2007), somente se a escola for o espaço no qual os professores não apenas transmitam o conhecimento aos alunos, mas também onde possam apreender e criar novas soluções aos problemas que vivenciam, a interdisciplinaridade pode ser mais bem implementada para "atingir metas educacionais e formativas de maior impacto na reconfiguração social, cultural, científica, ética e política da população brasileira". (CARLOS, 2007, p. 153).

Para Silva Thiesen (2008),

a escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Ela deve constituir-se como processo de vivência e por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar. (SILVA THIESEN, 2008, p. 552)

A elaboração curricular deve ser realizada pelo coletivo dos professores das escolas, planejando conjuntamente com a comunidade escolar os temas, os conteúdos e as formas de trabalho e pesquisa que acontecerão em cada escola. Independentemente da forma como cada escola organiza seu programa, algumas dimensões são fundamentais: a integração entre diversos campos do conhecimento, a inclusão dos saberes da família e da comunidade; a historicidade do conhecimento.

De forma análoga, o trabalho com a estratégia de projetos leva em consideração a participação dos alunos no processo de

aprendizagem. O trabalho com os discentes nessa perspectiva também deverá valorizar a construção coletiva de conhecimento, a experiência extraescolar dos alunos Os problemas que são vividos em cada realidade, regionalidade, os saberes, as hipóteses e as propostas mobilizados pelos alunos na busca por soluções devem ser articulados com o que se estuda no interior da escola promover. É preciso desenvolver uma postura investigativa no aluno, oferecendo-lhe situações didáticas previamente planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a apropriação e produção de cultura historicamente construída.

Sem medo de errar

Na situação-problema apresentada no início desta seção, Lúcia, ao realizar a etapa de observação em seu estágio de licenciatura, deparou-se com o isolamento de alguns docentes da escola, no sentido de não considerarem a proposta educativa elaborada pelo coletivo e não viabilizarem uma prática pedagógica mais flexível que rompa com a disciplinaridade e incorpore as múltiplas visões de mundo, ideias e valores que fazem parte das vivências dos alunos, favorecendo uma formação integral desses sujeitos.

Sabemos que esse tipo de prática não é incomum nas escolas e que o estudo dos conteúdos de uma disciplina de forma totalmente apartada dos conteúdos de outras disciplinas que também fazem parte do currículo, ou mesmo o trabalho desarticulado com os conteúdos dentro da própria disciplina, sem sua integração e continuidade, têm estado tradicionalmente presentes no ensino escolar, afastando-o ainda mais da realidade de alunos e alunas.

Diante dessas constatações, Lúcia, com o suporte e orientação de sua professora supervisora de estágio, poderia aprofundar seus estudos sobre as possibilidades de construção do conhecimento em uma perspectiva de organização curricular que contemple maior articulação entre os saberes das diferentes disciplinas, para que se possa ampliar as oportunidades de aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional dos alunos.

Lúcia deverá analisar as várias formas de organização dos conhecimentos estudadas, buscando qual perspectiva pode

efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superar a fragmentação e o estreitamento curricular.

A interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de trabalho que permite a incorporação de situações reais ao currículo, baseadas em uma necessidade ou um problema relacionado à realidade concreta e favorece a construção do conhecimento sobre essa determinada realidade considerando sua complexidade e seu caráter histórico, a partir da articulação dos saberes e dos conteúdos das várias áreas de conhecimento.

Nessa forma de organização curricular, destaca-se a importância do trabalho coletivo e da construção do projeto pedagógico da escola numa perspectiva interdisciplinar, compreendendo e assumindo essa prática como forma de organização administrativa e pedagógica.

Lúcia sabe que, para romper o isolamento dos professores, a elaboração curricular deve ser realizada pelo coletivo dos profissionais das escolas, planejando conjuntamente com a comunidade escolar os temas, os conteúdos e as formas de trabalho e pesquisa que acontecerão em cada escola. Independentemente da forma como cada escola organiza seu programa, algumas dimensões são fundamentais: a integração entre diversos campos do conhecimento, a inclusão dos saberes da família e da comunidade e a historicidade do conhecimento.

A estratégia de projetos se apresenta como uma via possível para promover essa mudança epistemológica, que pressupõe considerar o conhecimento não apenas como um caminho linear e hierarquizado, mas também aberto às incertezas e indeterminações presentes no conhecimento humano.

Dessa forma, torna-se necessária a criação de projetos, aulas, estratégias e formas de avaliação dos alunos articuladas e fortalecidas pelo planejamento e pelo trabalho coletivo dos profissionais das escolas.

Tendo em vista as etapas de participação e docência previstas em seu processo de estágio, um dos caminhos através do qual Lúcia poderia contribuir para maior integração entre o trabalho dos docentes, seria o da elaboração de um projeto de docência, no qual a perspectiva interdisciplinar fosse contemplada, prevendo a colaboração de outros professores da equipe, a ser apresentado ao professor responsável pela disciplina e coordenadora pedagógica.

Com o aceite e apoio da coordenação pedagógica, esse projeto de docência, que articula o conteúdo da disciplina a situações reais do cotidiano, poderia integrar outras áreas do conhecimento e essa experiência poderia ser apresentada posteriormente para a equipe docente, para discussão de seus resultados, indicando uma possibilidade de trabalho mais contextualizado.

Avançando na prática

Interdisciplinaridade e a questão da violência

Descrição da situação-problema

Ricardo leciona a disciplina de Psicologia em uma escola pública, que oferece alguns cursos de capacitação profissional, localizada na periferia de um grande centro urbano, em uma área de grande vulnerabilidade social, que enfrenta em seu cotidiano problemas sérios ligados à violência.

Essa violência, em alguns momentos, atravessa os muros da escola e se manifesta nas relações entre os jovens estudantes.

A equipe gestora, cansada de lidar com os problemas que surgem de forma pontual, e sabendo que questões como violência e juventude fazem parte dos conteúdos trabalhados na disciplina de Psicologia, pede a ajuda de Ricardo para pensar em uma proposta de trabalho que possa ajudar a minimizar o problema. Como Ricardo, enquanto docente, poderia contribuir para o entendimento e resolução dessa questão no trabalho cotidiano da sala de aula e da escola?

Resolução da situação-problema

A partir dos estudos realizados até o momento sobre as várias formas de organização do conhecimento, Ricardo deverá considerar que as aprendizagens escolares se tornam significativas quando assumem como ponto de partida temas que estão baseados em contextos reais. Apesar de sua disciplina contar com a possibilidade de discussão das questões relacionadas à violência em seu conteúdo, uma educação para mudança de atitudes não se faz por meio de explicações verbais, de memorização ou transmissão de saberes.

Para a construção de novos valores, é necessária a participação ativa em práticas diferenciadas, que permitam a discussão, a reflexão.

Ao analisar as diferentes possibilidades de articulação dos saberes das várias disciplinas, entendemos que o caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não o estimula a resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, pensar sobre o que está sendo estudado, enquanto que as perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares podem contribuir para um recorte mais amplo do conhecimento e para garantir a formação integral dos indivíduos.

Essa perspectiva permite articulação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, no sentido de contextualizar as matérias curriculares, aproximando-as dos problemas sociais da realidade vivida por alunos e alunas, a partir de projetos interdisciplinares que articulem conteúdos de diversas áreas de conhecimentos.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar a partir da estratégia de projetos possibilita que os estudantes tenham garantido um importante espaço de participação na construção do conhecimento escolar.

Também é importante observar que a necessidade de metas para a construção de um projeto implica na necessidade de um planejamento pedagógico que tenha um objetivo a ser atingido.

Podemos considerar que os problemas de violência enfrentados pela escola ou na comunidade próxima podem ser o ponto de partida para a organização do planejamento curricular numa perspectiva interdisciplinar que articule os saberes e metodologias das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, cada uma contribuindo de forma articulada para a compreensão e reflexão dessa temática e para a construção de novos saberes.

Dessa forma, as várias disciplinas do curso poderiam ser base para a proposição de situações de produções de textos, de pesquisas sobre dados estatísticos e sobre as causas sociais e históricas da violência, sobre o estudo do corpo humano, relacionados à compreensão dos sentimentos dos diferentes indivíduos envolvidos em questões da violência, à procura por caminhos dialógicos e democráticos de resolução de conflitos, aos estudos sobre questões de gênero e à questão da violência doméstica. Também ao papel do desemprego

ou do próprio egocentrismo na geração da violência. O objetivo seria propiciar as discussões e reflexões que possam contribuir para minimizar o problema.

Faça valer a pena

1. Os documentos curriculares oficiais para o Ensino Médio orientam para a adoção de uma organização do currículo que considera dois princípios fundamentais, que são a interdisciplinaridade e a contextualização.

Considerando esses dois termos, assinale qual a afirmação correta:

a) A interdisciplinaridade procura integrar os conhecimentos dentro da própria disciplina e a contextualização está relacionada à aprendizagem num mundo em constante transformação.
b) a interdisciplinaridade articula os conhecimentos das várias disciplinas na solução de um problema e a contextualização está relacionada à aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados.
c) A interdisciplinaridade representa uma nova disciplina no currículo escolar que se propõe a abordar os problemas de forma integrada e a contextualização focaliza o mundo e suas transformações.
d) A interdisciplinaridade representa a integração de algumas disciplinas no currículo escolar e a contextualização está relacionada à apresentação dos conteúdos a partir do contexto histórico.
e) A interdisciplinaridade articula os conhecimentos das várias disciplinas na solução de um problema e a contextualização se refere ao estabelecimento de relações entre os conteúdos estudados e as situações reais do cotidiano.

2. Sobre as diferentes formas de aproximação e trocas entre saberes e disciplinas, alguns autores elaboraram conceitos delineando os diferentes níveis de integração das várias disciplinas.
A classificação mais comumente utilizada é a proposta por Jantsch em 1972 (Almeida Filho, 1997), que apresenta a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como formas de articulação entre as disciplinas, que representariam, respectivamente, graus cada vez maiores de interação e troca entre universos disciplinares distintos. Leia as afirmativas a seguir.

I. A interdisciplinaridade na escola deve consistir na criação de uma mistura de conteúdos ou de métodos de diferentes disciplinas.
II. A interdisciplinaridade pode ser pensada como uma possibilidade de

novas organizações do trabalho educativo, com planejamentos individuais envolvendo professores das diferentes áreas do conhecimento.
III. A transdisciplinaridade envolve uma superação da estrutura disciplinar, uma vez que ela diz respeito à compreensão do mundo, por meio da integração dos diversos saberes sendo que nenhum é mais importante que o outro.
IV. Na interdisciplinaridade, existe maior aproximação de campos disciplinares diferentes para a abordagem de temas específicos, com compartilhamento de metodologia e geração de novos conhecimentos após cooperação entre os campos.

Assinale a alternativa que apresenta somente as afirmativas CORRETAS:

a) I e IV.
b) II e III.
c) III e IV.
d) I, III e IV.
e) II e IV.

3. Avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas:

I. Os projetos interdisciplinares, que integram conteúdos e metodologias de diversas áreas do conhecimento, podem permitir a articulação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, no sentido de contextualizar as matérias curriculares, aproximando-as dos problemas sociais da realidade vivida por alunos e alunas,

PORQUE

II. O trabalho com os discentes nessa perspectiva também deverá valorizar a construção coletiva de conhecimento, a experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola.

Assinale a alternativa correta:.

a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
e) As asserções I e II são proposições falsas.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, II (1-2), 1997.

ARAÚJO, U. F. de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DELATTRE, P. Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In: POMBO, O.; GUIMARAES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006. p. 279-299.

DOMINGUES, I. et al. Um novo olhar sobre o conhecimento: a criação do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares e os novos paradigmas. In: DOMINGUES, I. (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 13-27. (Coleção IEAT)

ESCUDEIRO, Marly U. **A interdisciplinaridade nos projetos do ensino médio do CEFET/SP**: discurso ou pratica? 2005. 195p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000377525>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FAZENDA, I. C.(org). **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Papirus, 1998.

FOLLARI, R. A. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995.

FURTADO, J. P. Equipes de referência arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, p. 239-5, maio/ago. 2007.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: MORENO, M. et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PATTARO, R. F. Estratégia de Projetos e Complexidade na escola: possibilidades para uma educação em valores. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 114-139, jan./jun.2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3323>. Acesso em: 10 maio 2018.

PÁTARO, R. F. & PÁTARO, C. S. O. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, UEM, n. 127, p. 48-55, dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13132>. Acesso em: 17 maio 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA THIESEN, J. da. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [online] 2008, 13 (Setembro-Dezembro): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503910>. Acesso em: 6 jul. 2018.

A docência em psicologia e seus espaços de atuação

Convite ao estudo

Caro aluno, no trabalho com as unidades de estudo anteriores, você teve oportunidade de conhecer os fundamentos da didática, relacionados à sua multidimensionalidade e às diferentes abordagens do ensino, e perceber que as reflexões sobre esses aspectos são fundamentais para a construção de sua pratica pedagógica como futuro docente da disciplina de Psicologia.

Você também pôde perceber que, para um bom desempenho docente, é imprescindível o conhecimento das características que definem como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; o conhecimento da organização escolar e do planejamento do trabalho pedagógico construído coletivamente pela equipe educacional, bem como a sua efetiva participação e integração em grupos de de trabalho, trazendo as suas contribuições da área específica da disciplina para o trabalho coletivo, em uma perspectiva que articule a interdisciplinaridade, garantindo a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, a aprendizagem dos alunos e a coerência com as contribuições desse campo do conhecimento.

Nessa unidade, você será convidado a estudar mais especificamente os espaços de atuação da docência em Psicologia, conhecendo as possibilidades de trabalho no campo da educação formal e não formal e a importância dos vínculos a serem estabelecidos com a equipe de trabalho e com os educandos nesses diferentes contextos. Você terá ainda oportunidade de conhecer as especificidades da docência em ambientes formais, dirigindo sua atenção para a cultura

do ambiente institucional, para o processo de planejamento do trabalho docente e para os elementos do Plano de Ensino e Aprendizagem.

Esses estudos serão importantes para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa que permita uma atuação no ensino de Psicologia, que possa identificar os recursos didático-pedagógicos mais adequados para a elaboração de uma proposta de trabalho coerente com uma formação cidadã, bem como a delimitação mais clara das responsabilidades da docência e suas relações com os diferentes segmentos da comunidade que se articulam no processo educativo.

Para iniciarmos esses estudos, apresentaremos um contexto de aprendizagem que nos acompanhará durante toda esta unidade.

Joaquim é um professor responsável pelo trabalho com a disciplina de Psicologia em uma escola de ensino médio. Sua prática de ensino de Psicologia tem buscado oferecer uma formação cidadã por meio da socialização das teorias da Psicologia que apresentam como referencial teórico temas do cotidiano dos alunos, promovendo a reflexão sobre como ocorre a formação da subjetividade humana.

No entanto, na escola, tem sido recorrente o baixo nível de proficiência em língua portuguesa e em matemática – de acordo com os resultados de avaliações externas (Prova Brasil) –, a indisciplina e o alto índice de reprovação e evasão escolar.

Devido ao fato de Joaquim ser formado em Psicologia, alguns colegas docentes e até mesmo os membros da equipe gestora da unidade escolar têm solicitado seu auxílio, com alguma frequência, no sentido de realização de atendimento individual de alunos com dificuldades na aprendizagem, dificuldades nas relações interpessoais ou mesmo com necessidade de orientação profissional.

Diante dessa situação, Joaquim necessita analisar quais são os campos de atuação do professor de Psicologia e como deve ser o vínculo entre professor e aluno aplicado ao contexto docente da sala de aula e as relações entre a equipe de trabalho.

Não é incomum que a comunidade tenha dificuldade em definir de forma precisa o que seria a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo como professor, visto que ambos trabalham no ambiente escolar, e é observado que as questões que ocorrem com mais frequência (dificuldades de aprendizagem, relações interpessoais, orientação profissional) são questões de estudo da psicologia e Joaquim, como estudioso desses campos, teria condições de contribuir com a equipe.

Diante dessa situação, quais são as responsabilidades de Joaquim e como ele deve proceder?

Para definir de forma mais precisa essa questão, Joaquim necessita analisar quais são os campos de atuação do professor de Psicologia, quais as especificidades de sua atuação docente e como deve ser o vínculo entre professor e aluno, aplicado ao contexto docente da sala de aula e nas relações entre o grupo de trabalho.

Nessa perspectiva, convidamos você a seguir conosco os estudos a serem realizados nesta unidade, que buscarão delimitar o campo de atuação do professor de Psicologia, diferenciando-o do psicólogo escolar, indicando as possibilidades e os limites de sua atuação, tanto na área da educação formal, como não formal, bem como indicando a natureza dos vínculos estabelecidos nesses diferentes contextos.

Seção 3.1

Espaços de atuação do docente em psicologia

Diálogo aberto

Caro aluno, nesta seção, iremos conhecer os espaços de atuação da docência em Psicologia, investigando as possibilidades de trabalho no contexto da educação formal e não formal. Também iremos delimitar a atuação do psicólogo como psicólogo escolar e do psicólogo como professor de Psicologia.

Para isso, retomamos a situação-problema, que irá nos acompanhar nesta seção, na qual a equipe gestora solicita ao professor de Psicologia, Joaquim, que contribua com o trabalho da escola, realizando o atendimento individual a alguns alunos que apresentam dificuldades que extrapolam as questões pedagógicas.

É frequente a confusão entre o que seria a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo como professor. Não são raros os casos em que os psicólogos contratados como docentes são convocados pela diretoria da escola para realizar intervenções relacionadas a problemas de aprendizagem e/ou comportamentais e encaminhamentos para psicoterapia com outros profissionais.

Diante das solicitações de intervenção junto a alunos ou grupos específicos pela equipe escolar, Joaquim precisa conhecer um pouco mais das legislações que embasam a formação em Psicologia e Educação e as diferentes áreas de atuação do psicólogo.

A partir desses estudos, Joaquim poderá ter argumentos claros para evidenciar as reais contribuições que a Psicologia tem para oferecer ao campo da educação e mostrar a diferenciação entre as atribuições do professor de Psicologia e do psicólogo escolar que, embora trabalhem em conjunto no ambiente escolar, têm funções diferentes e devem ser caracterizadas de formas específicas.

Não pode faltar

Prezado aluno, cada vez mais, em nossa sociedade, vem se tornando mais clara a ideia de que a formação dos jovens estudantes deve contemplar, não apenas o trabalho de apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade, mas também se ocupar da formação ética para a cidadania, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências para participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma.

Nessa perspectiva, além de práticas educativas formais, outras práticas educativas que se desenvolvem fora da escola, como em movimentos sociais e comunitários, também são práticas que contribuem para o processo formativo da cidadania, rompendo com a ideia de que apenas a educação escolar é capaz de permitir a construção de conhecimentos.

Nesse contexto, destaca-se a importância de pensar a Psicologia como uma ferramenta importante para o fortalecimento de pessoas e grupos, uma vez que essa ciência apresenta conceitos científicos que possibilitam discussões acerca do mundo subjetivo dos alunos e de problemáticas sociais atuais, que lhes permitem a reflexão, a compreensão e a busca de soluções para uma vida mais digna para todas as pessoas, não descartando as dimensões éticas e políticas de sua formação (PERRENOUD, 2013).

Dessa forma, vamos iniciar nossas reflexões, buscando elementos que nos permitam conhecer o campo de docência da Psicologia tanto na educação formal como em contextos de educação não formal.

Pesquise mais

Para que você possa aprofundar um pouco mais seus conhecimentos sobre os campos de atuação do professor de Psicologia, convido você a ler o artigo *O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP* que problematiza a função social do professor e da disciplina de Psicologia para estudantes no mundo contemporâneo. O artigo propõe algumas reflexões sobre a potência de ações educativas que discutam os mecanismos de controle sociais, indicando importantes temas que

podem ser tomados como ferramentas para o ensino de Psicologia aos estudantes da educação básica. O artigo também apresenta os princípios gerais do curso de formação de professores de Psicologia e outros aspectos gerais de sua estruturação curricular.

SEKKEL, M. C.; MACHADO, A. M. O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. **Temas psicol.**, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/kcPmXu>. Acesso em: 22 maio 2018.

A resolução no 5, de 15 de março de 2011, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para a Formação de Professores de Psicologia*, aponta que se constituem o campo de trabalho desse profissional:

> **A docência na educação básica, no nível médio, nos cursos profissionalizantes, nos cursos técnicos, na educação continuada, assim como nos contextos de educação não formal, como projetos sociais, abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros. (BRASIL, 2011, [s.p.])**

Para melhor entendermos essas possibilidades, vamos primeiro delimitar o que se entende por educação formal e educação não formal, ou espaços de atuação institucionalizados e não institucionalizados.

Segundo Gohn (2006), as diferenças entre essas modalidades educativas dizem respeito a suas finalidades, seu campo de desenvolvimento e contextos de aprendizagem.

Para essa autora, a educação formal é aquela desenvolvida em escolas e instituições regulamentadas por lei que emitem certificação e são organizadas segundo diretrizes nacionais, que têm como principais objetivos o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normatizados, a formação do indivíduo como um cidadão ativo e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. A educação formal pressupõe ambientes com regras definidas previamente.

O resultado esperado da educação formal é uma aprendizagem efetiva do que foi planejado, que vai além da certificação e além de titulação, mas que capacita os indivíduos a seguirem para graus mais avançados nos seus estudos.

A educação não formal é algo que ocorre por meio dos processos de compartilhamento de experiências, em espaços da cidade, do mundo, fora das escolas, dentro das organizações sociais, instituições culturais ou em locais informais, onde há processos interativos intencionais, com a finalidade de formação para cidadania, de construir a visão crítica do mundo e das relações sociais. Seus objetivos se constroem no processo interativo, a partir do interesse e das necessidades, gerando um processo educativo. Usualmente a participação dos indivíduos é optativa. Existe uma intencionalidade da ação no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes A educação não formal poderá desenvolver, como resultados, a consciência e organização de como agir em grupos coletivos, formando o indivíduo para a vida e suas adversidades e resgatando o sentimento de valorização de si próprio e rejeição dos preconceitos trazidos pela sociedade.

A educação formal refere-se a um processo educativo realizado na instituição escolar, que envolve tempo específico, profissional com formação específica para ensinar, metodologia definida, organização curricular sequencial, a qual baseia-se na divisão por idade/classe de conhecimento e obedece às normatizações e regramentos.

A educação não formal refere-se a processos educativos realizados em espaços informais, localizados no território dos educandos, onde há processos de interação intencionais na comunidade a partir de seus interesses e necessidades. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo e colabora para a construção da cidadania

De acordo com Pontes Sposito (2008), a educação não formal se consolidou em uma tradição iniciada com os movimentos populares na década de sessenta, os quais evidenciavam críticas ao sistema formalizado de ensino, que não conseguia atender todas as demandas sociais que eram cabíveis a ele e suscitavam a conscientização popular. A autora aponta que na realidade existe

uma variedade de práticas que se denominam não formais, e que, ainda que muitas sejam estruturadas em bases institucionais, mantêm em comum a pressuposição da adesão voluntária do sujeito. A educação não formal possui um caráter de educação permanente, no sentido que engloba os diversos momentos da vida, desde a juventude até terceira idade, implicando o sujeito em sua formação cujo caráter de continuidade se deve às características da vida social (PONTES SPOSITO, 2008).

Para Gohn (2006), a educação não formal é considerada um dos núcleos básicos da pedagogia social, designando um processo que envolve diversas dimensões: desde a consciência política do cidadão, as práticas comunitárias, a capacitação para o trabalho e uma leitura crítica de mundo.

Para se estabelecer a distinção entre educação formal e não formal deve-se considerar a complexidade, a rigidez e estruturação do trabalho pedagógico.

A educação formal é mais estruturada e sistematizada, próprias das instituições educacionais, escolas e universidades

Educação não formal conta com uma metodologia de baixo grau de estruturação, como o trabalho educativo realizado em instituições culturais, esportivas, religiosas, educação ambiental, bibliotecas, zoológico, museus, clube de ciências, trabalho com idosos, movimentos sociais, conselhos e colegiados, entre outros.

Um exemplo de práticas da educação não formal desenvolvidas por diversas instituições, são aquelas que oferecem às crianças atividades culturais, esportivas ou artísticas no contra turno do horário escolar para oferecer oportunidade de aprendizagens diversas que possam complementar sua formação.

No site do Instituto Alana, disponível no link a seguir, podemos encontrar o Programa Espaço Alana, desenvolvido em uma comunidade fragilizada no Extremo Leste de São Paulo – o Jardim Pantanal – com o objetivo de estimular o desenvolvimento local por meio de ações socioeducativas e de articulação comunitária, com atividades para a promoção de lazer, cultura e fortalecimento comunitário. Disponível em: <https://goo.gl/6EoWCy>. Acesso em: 20 maio 2018.

A edição, cujo tema foi "A escola além da escola", do programa Roda de Conversa, produzido pela escola de formação e desenvolvimento profissional dos educadores de Minas Gerais em 2013, disponível no link a seguir, também apresenta uma discussão interessante sobre a importância dos espaços não formais para a construção do conhecimento.

Disponível em: <https://goo.gl/AGkwEV>. Acesso em: 20 maio 2018.

Um dos muitos aspectos fundamentais e característicos da educação não formal se trata da metodologia empregada no processo de aprendizagem, pois tem um caráter dinâmico e provisório que permite que ela se adapte às mudanças da realidade mediante os acontecimentos ocorridos no tempo de seu desenvolvimento. Isso ocorre, pois, o método surge da problematização do cotidiano vivido pelos sujeitos de determinado grupo, e os conteúdos surgem mediante a necessidade e desejo destes, sendo construídos ao longo do processo de aprendizagem (GOHN, 2006).

A educação não formal não substitui a educação formal. Ela pode ajudar na sua complementação, por meio de programações específicas que articulem a escola e a comunidade do entorno da escola.

Embora a educação não formal tenha alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, ela tem também a possibilidade de desenvolver objetivos que lhes são específicos, podendo atuar nos seguintes eixos:

> a) Educação para justiça social; b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) Educação para liberdade; d) Educação para igualdade; e) Educação para democracia; f) Educação contra discriminação; g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. (GOHN, 2006, p. 34)

Segundo Sekkel e Machado (2007), nessa perspectiva percebe-se um campo de atuação bastante rico para o docente em Psicologia, visto serem esses eixos compatíveis com a proposta de trabalho dentro dessa área do conhecimento. Ainda que atuando no contexto da educação não formal, sem a organização curricular rígida das escolas, o professor de Psicologia poderá socializar os conhecimentos científicos como uma ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos, ajudando na promoção do bem-estar das pessoas e comunidades.

Podemos perceber até aqui que tanto na instância da educação formal quanto da educação não formal, a educação tem a função de desenvolver e emancipar o cidadão.

O ensino de Psicologia pode contribuir para essas funções da educação, favorecendo a reflexão teórica sobre o funcionamento social e das experiências subjetivas.

Para isso consideramos que muitas da temáticas abordadas no ensino da Psicologia podem se constituir como importantes ferramentas que estimularão os educandos a refletirem sobre a constituição do sujeito, os processos sociais, a discriminação, a produção e reprodução da violência, a função da mídia, o mundo do trabalho, entre outros.

No entanto, dado a proximidade de atuação do professor de Psicologia e do psicólogo escolar nos mesmos contextos educativos, faz-se necessário caracterizar a especificidade e as responsabilidades do psicólogo enquanto professor de Psicologia, diferenciando essa atuação do psicólogo escolar. É importante afirmar essas diferenças a fim de enfatizar a função do professor como aquele que mediará a aprendizagem de conteúdos de cunho conceitual considerados importantes para a formação dos sujeitos, fazendo parte da equipe de trabalho, definindo as responsabilidades que estão envolvidas nessa tarefa e aquelas que são de outra natureza.

Os vários estudos que tratam da delimitação da ação do professor de psicologia, tais como Machado e Sekkel (2013); Sekkel e Machado (2007) e Souza (2007), são unânimes em afirmar que atuar na docência do ensino de psicologia no contexto educativo é atuar em um espaço de formação dos educandos, por meio do trabalho com a socialização do conhecimento acumulado nesse campo de estudos e promovendo junto aos alunos a discussão e reflexão sobre a constituição da subjetividade humana.

A psicologia escolar, que também tem seu campo de atuação no contexto educativo, por sua vez, se refere a uma ação de aplicação da ciência psicológica no contexto educacional realizando pesquisas, diagnósticos e intervenções preventivas ou corretivas em grupo e individualmente.

Do ponto de vista legal, a resolução no 5, de 15 de março de 2011 deixa claro que a prática profissional do professor de psicologia deve se desenvolver em uma perspectiva de análise do trabalho educativo na sua complexidade, cujas atividades devem ser planejadas com a intenção de promover a reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço educativo, além da reflexão sobre questões ligadas aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações pedagógicas.

A Resolução no 02/01 do Conselho Federal de Psicologia, que altera e regulamenta a Resolução no 14/00 – a qual institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais –, mais especificamente no Anexo I, que versa sobre a definição das especialidades a serem concedidas pelo CFP, apresenta algumas tarefas que são específicas do psicólogo escolar em sua atuação, das quais escolhemos apresentar as duas primeiras, por serem mais abrangentes e do nosso ponto de vista fundamentais:

> a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser;
> b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais. (CFP, 2001, [s.p.])

De acordo com Machado (2016) a Psicologia no ensino se refere ao espaço de formação e socialização do conhecimento acumulado pela Psicologia, enquanto a Psicologia Escolar constitui-se como área de aplicação da Psicologia na escola.

Ao afirmar essas diferenças, estamos enfatizando a função de ser professor como aquele que irá mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes para a formação de um sujeito que faz parte da equipe de professores de uma escola.

Nesse sentido, são ações diversas, mas complementares, uma vez que o psicólogo escolar pode oferecer apoio à prática diária dos educadores, discutindo casos ou realizando intervenções nas ações dos educandos e promovendo o diálogo entre o projeto educativo e a comunidade.

Sem medo de errar

Após a realização desses estudos, vamos retomar a situação-problema apresentada no início desta seção, em que a equipe gestora solicita ao professor de Psicologia, Joaquim, que contribua com o trabalho da escola, realizando o atendimento individual a alguns alunos que apresentam dificuldades as quais extrapolam as questões pedagógicas.

Para a resolução dessa questão, devemos inicialmente considerar os campos de atuação do professor de Psicologia nos contextos da educação formal e da educação não formal, estabelecendo sua diferenciação e identificando que, embora esses dois contextos tenham como objetivo comum a formação de um cidadão pleno, a escola, com espaço educativo formal, apresenta algumas finalidades, formas de organização curricular e metodologias que lhes são específicas.

Devemos também refletir como o ensino de Psicologia pode contribuir com os objetivos da educação escolar, expressos no projeto pedagógico, por meio de ações educativas que possam, mediante a socialização de conhecimentos da ciência psicológica, levar os alunos à reflexão sobre a constituição do sujeito, os sistemas de produção e reprodução das violências, a função da mídia, o processo de trabalho, os processos presentes nas relações sociais, entre outros.

Embora às vezes a comunidade escolar tenha dificuldade em definir de forma precisa o que seria a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo como professor, visto que ambos trabalham no ambiente escolar com temáticas e questões (dificuldades de aprendizagem, relações interpessoais, orientação profissional) que são objeto de estudo da psicologia, é preciso deixar claro que, embora tenham a

mesma formação, a atuação do psicólogo nesses dois âmbitos é totalmente diferente.

Podemos buscar subsídios a esse respeito nos documentos legais (resolução no 5, de 15 de março de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para a Formação de Professores de Psicologia, e a Resolução no 02/01 do Conselho Federal de Psicologia, a qual institui o título profissional de especialista em psicologia) que apontam quais são os âmbitos da atuação de cada um deles na escola.

Na perspectiva desses documentos legais, ao afirmar essas diferenças, estamos enfatizando a função de ser professor como aquele que irá mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes para a formação do sujeito. As contribuições do docente de Psicologia em relação aos problemas enfrentados pelos alunos deverá ser a de pensar, com a equipe docente, em possíveis ações coletivas a serem desenvolvidas pela equipe escolar no âmbito pedagógico para fazer frente às dificuldades de aprendizagem, enfrentamento da violência ou discussão do mundo do trabalho.

Avançando na prática

Construindo novos horizontes

Descrição da situação-problema

A ONG Construir surgiu da iniciativa de um grupo de profissionais de diversas áreas preocupados com a situação de risco pessoal e social de crianças, adolescentes e jovens de um grande centro urbano. A cidade sofre com o aumento do consumo de álcool e drogas, agravando as situações de violência familiar e urbana de uma forma geral. O projeto social funciona no espaço de uma escola, na parte da tarde, permitindo que as crianças lá permaneçam após as aulas para participar do projeto, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas dirigidas nas quais, por meio de atividades expressivas, como pintura, teatro, jogos cooperativos, se valoriza a subjetividade, a criatividade e vivência de novas formas de convivência e construção de vínculos. Tais atividades têm como embasamento os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes e sua aplicabilidade no cotidiano, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesse contexto, Marília, uma recém-licenciada em Psicologia é convidada a participar dessa experiência.

Considerando que esse espaço de educação não formal permite a aproximação com a complexidade de demandas apresentadas nas histórias de vida das crianças e adolescentes e a possibilidade de aproximação para construir com eles novas maneiras de lidar com suas situações familiares, Marília aceita a proposta, mas precisa refletir sobre como poderia contribuir com esse projeto, sem perder de vista sua perspectiva de docência.

Resolução da situação-problema

Para resolver essa situação, Marília deve inicialmente refletir sobre as discussões realizadas em nossos estudos sobre a especificidade da ação docente, seja em contextos de educação formal ou não formal, para entender a natureza de suas contribuições ao projeto.

Também precisa considerar os aspectos que caracterizam a educação não formal, diferenciando-a na educação formal, para refletir sobre a forma mais adequada de planejar sua ação junto ao projeto, respeitando sua forma de estruturação e finalidades.

Nessa perspectiva, Marília poderá ponderar que, ainda que atuando no contexto da educação não formal, sem a organização curricular rígida das escolas, o professor de psicologia poderá socializar os conhecimentos científicos da psicologia como uma ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos, ajudando na promoção do bem-estar das pessoas e comunidades.

As crianças e adolescentes trazem seus sentimentos e suas expectativas, cabendo ao educador utilizar-se de várias estratégias para que o diálogo aconteça, acolhendo essas crianças e adolescentes, buscando conhecer suas realidades para utilizar como ponto de referência para o planejamento de sua ação pedagógica no sentido de, a partir da temática dos direitos das crianças e adolescentes, realizar a mediação entre essas informações, levando o educando a querer buscar caminhos para a aproximação com o entendimento da vida em sociedade.

Nesse sentido Marília poderá buscar dentre os conteúdos da Psicologia, aqueles que poderiam ajudar o entendimento das crianças sobre as questões sociais vivenciadas pelo grupo.

Faça valer a pena

1. Nos últimos anos, temos assistido um aumento considerável da modalidade de educação que aborda processos educativos os quais ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social.

Tal modalidade, que se constitui campo de atuação do professor de Psicologia é a:

a) Educação inclusiva.
b) Educação não formal.
c) Educação formal.
d) Educação informal.
e) Educação social.

2. A resolução nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para a Formação de Professores de Psicologia, orientam para a formação de um perfil profissional comprometido com a transformação social e indicam a necessidade do curso propiciar o desenvolvimento das competências necessárias para tal.

Nessa perspectiva, marque a alternativa que indica algumas tarefas que são específicas do professor de Psicologia:

a) Aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas
b) Analisar o trabalho educativo na sua complexidade, refletir sobre questões ligadas ao projeto político-pedagógico institucional e ao planejamento de ações pedagógicas referentes ao processo ensino-aprendizagem.
c) Desenvolver estudos e analisar as relações entre homem e ambiente físico, material, social e cultural quanto à produtividade educacional.
d) Desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas.
e) Realizar diagnóstico e prognóstico em situações de crise, em problemas do desenvolvimento ou em quadros psicopatológicos, realizando as intervenções necessárias.

3. Pontes Spósito (2008) aponta que muitas práticas educativas não-formais são estruturadas em bases institucionais, no entanto, mantém como princípio a adesão voluntária do sujeito. A educação não formal possui um caráter de educação permanente, no sentido que engloba os diversos momentos da vida, desde a juventude até terceira idade, implicando o sujeito em sua formação cujo caráter de continuidade se deve as características da vida social.

Diante do texto, analise as proposições a seguir:

I. Não é simples definir os âmbitos da educação formal e não formal. As ações educativas desenvolvidas em uma mesma instituição podem ora se enquadrar na perspectiva da educação não formal, ora na educação formal

PORQUE

II. Embora o local possa ser o mesmo, o que diferencia cada âmbito é seu objetivo, seu nível de complexidade, organização, estruturação do trabalho pedagógico, metodologia e desenho curricular.

A respeito dessas proposições, assinale a opção correta:

a) I e II são proposições falsas.
b) I e II são proposições verdadeiras, mas II não é uma justificativa correta de I.
c) I e II são proposições verdadeiras e II é uma justificativa correta de I.
d) I é uma proposição falsa e II é uma proposição verdadeira.
e) I é uma proposição verdadeira e II é uma proposição falsa.

Seção 3.2

O trabalho docente na sala de aula

Diálogo aberto

Prezado aluno, na unidade anterior você teve a oportunidade de conhecer um pouco mais o campo de atuação da docência em Psicologia nos âmbitos da educação formal e da educação não formal.

Nessa unidade, convidamos você a estudar de forma mais detalhada, as especificidades da docência em ambientes formais, dirigindo sua atenção para a cultura do ambiente institucional, para o processo de planejamento do trabalho docente e para os elementos do Plano de Ensino e Aprendizagem.

Esses conhecimentos serão importantes para que você, como futuro educador, possa perceber a importância do processo de planejamento da educação, desde sua dimensão mais abrangente, até a dimensão mais específica do professor, com a efetivação do planejamento do trabalho cotidiano da sala de aula.

Para nos ajudar nesses estudos, vamos retomar à situação-problema de nosso contexto de aprendizagem que servirá como base para o desenvolvimento de nossas discussões.

Nesse contexto, na escola onde trabalha o professor de Psicologia Joaquim tem sido recorrente o baixo nível de proficiência em língua portuguesa e em matemática – de acordo com os resultados de avaliações externas (Prova Brasil) – e o alto índice de reprovação e evasão escolar. Joaquim percebe que a equipe escolar parece ter incorporado em seu discurso uma "expectativa de fracasso escolar". Enquanto comentavam sobre suas aulas, era comum os professores afirmarem que não adiantava planejar muito, pois não conseguiam desenvolver os conteúdos em sala. Segundo eles, os alunos eram "fracos" e não conseguiam aprender porque não tiveram uma boa base, vivem em um ambiente problemático e não se interessam pelos estudos. Embora essa argumentação não se sustente cientificamente, ideologicamente criam-se justificativas para a deficiência de aprendizagem dos alunos, o que contribui para

reforçar os preconceitos e estereótipos presentes. Esse discurso acaba sendo legitimado e incorporado por professores e alunos, gerando práticas pedagógicas que acabam por reforçar ainda mais a reprovação e evasão.

Como Joaquim poderia romper com esse discurso hegemônico dentro da escola e promover mudanças em suas práticas e procedimentos que possam efetivamente levar os alunos à aprendizagem?

Para resolver essa questão, Joaquim terá que lançar mão de seu conhecimento das possibilidades de atuação do professor de psicologia, mantendo como horizonte reflexivo as características e cultura específicas da escola e as possibilidades de planejamento do trabalho educativo dentro desse ambiente, uma vez que o planejamento se apresenta como uma importante ferramenta para estruturar as ações didáticas que serão engendradas no processo de construção do conhecimento.

Sabemos que a educação no âmbito do contexto formal trabalha a partir de objetivos específicos de ensino definidos, a priori, por meio de diretrizes curriculares e documentos oficiais, que indicam os conhecimentos, habilidades e competências a serem trabalhados em cada etapa.

Daí a importância do conhecimento dos diferentes níveis dos processos de planejamento da educação, desde a dimensão mais abrangente até o plano de trabalho do professor em sala de aula, para garantir o alcance desses objetivos.

Não pode faltar

Quando tratamos das especificidades do trabalho do professor de Psicologia em contextos educacionais formais, devemos considerar que as instituições educacionais possuem normas e práticas internas que são compartilhadas por seus integrantes, assim como conhecimentos e saberes específicos que lá circulam, determinando espaços e tempos pedagógicos que as distinguem de outras instituições. (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 378)

Cada escola possui um conjunto de práticas, de normas, e de procedimentos que se expressam no cotidiano da escola e,

> [...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias e entender o mundo acadêmico. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100 apud SILVA, 2006, p. 204)

Essa cultura própria de cada escola é constituída pela forma como se dá a interação entre os currículos oficiais, as normas, e os resultados da ação praticada por seus integrantes: os professores, os gestores, os funcionários, os alunos e a comunidade. Assim cada escola possui práticas, dinâmicas, formas de comunicação particulares que perpassam seus processos pedagógicos no âmbito da organização, da gestão e da tomada das decisões no seu interior.

O educador português Antonio Nóvoa (1999), ao analisar as organizações escolares, discute que as escolas possuem um espaço físico e também cultural, de forma que cada uma possui uma identidade própria, construída a partir de modos específicos de interação, de trabalho, de ações e pensamentos que se consolidam no cotidiano da escola.

O tempo de duração das aulas, o sinal demarcando o início e término de cada aula, a forma de organização dos espaços físicos na escola, a forma de circulação dos alunos nesses espaços, as relações entre os sujeitos dos diferentes segmentos, as normas e procedimentos que regulam o funcionamento da escola, tudo isso são elementos presentes nos modos de pensar e fazer da escola, que caracterizam sua cultura.

Atualmente muitas escolas de ensino médio expressam por meio de suas práticas, dinâmicas e organização, uma cultura do "vestibular".

Nelas, a organização dos tempos pedagógicos, os espaços escolares, a organização do currículo, a metodologia, tipo de avaliação praticada, o discurso dos professores, tudo segue uma linha de priorização do trabalho com conteúdos e habilidades que permitam que o aluno passe no vestibular e que seja bem colocado. O currículo é organizado a partir dos conteúdos e habilidades presentes nas matrizes de referência e descritores exigidos nas provas. São realizados muitos exercícios

individuais e simulados com o modelo de questão utilizado nesses exames, para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para resolvê-lo. As salas são grandes, organizadas com carteiras enfileiradas. O discurso dos professores incorpora uma linguagem específica, voltada às metas das provas.

Por outro lado, temos escolas que trabalham numa perspectiva de favorecer a educação integral dos alunos. Nesse sentido, essas escolas organizam seus currículos, espaços, tempos pedagógicos e metodologias, de forma a promover uma abordagem pedagógica que contemple os estudos de todas as disciplinas, sem que uma seja vista como mais importante do que as outras, inserindo temáticas de interesse para a comunidade, favorecendo as experiências coletivas. As avaliações são realizadas a partir de instrumentos diversificados, como portfólios e outras produções. Os alunos têm liberdade para elaborar seu próprio plano de estudos. A organização é mais flexível. Existe a possibilidade de organização dos alunos em diferentes agrupamentos, além do ano/série, que favorecem o funcionamento de grupos colaborativos de aprendizagem.

Essas diferenças mostram que essas escolas possuem diferentes modos de fazer e pensar a organização escolar, que são compartilhados e incorporados pelos professores, alunos, gestores, constituindo assim diferentes identidades e culturas.

Hargreaves, Earl e Ryan (1996, p. 87) afirmam que

[...] mudar de uma escola para outra consiste não apenas em mudar de instituição, mas de comunidade, pois cada uma tem seus pressupostos acerca de como os estudantes aprendem a organização do conhecimento e como se deve assumir o ensino. Cada escola está situada numa realidade, num contexto que envolve determinantes culturais construídas a partir das crenças e experiências profissionais de cada sujeito que a forma.

Considerando que a escola é o lugar privilegiado de convivência para os educandos, sendo o espaço de expressão da subjetividade, para termos um olhar crítico e próximo da atuação do professor de psicologia na escola, é preciso considerar a cultura escolar em sua

constituição sócio-histórica e entender de que forma essa "cultura escolar participa do desenvolvimento humano, como ela influi nos processos de mudança e demarca trajetórias típicas" (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 369). Para Campolina e Oliveira:

> **A forma como a vida escolar é estruturada — especialmente a maneira como os sujeitos são postos em convivência — influi intimamente na formação das subjetividades. As práticas sociais da escola relacionam-se aos processos de identidade e, pela multiplicidade de referências e significados socioculturais ali negociados, convertem a escola em um campo relacional profundamente rico. (2009, p. 378)**

O professor não pode desconsiderar toda essa cultura escolar que permeia seu campo de atuação, pois ele próprio está envolvido diretamente nessa trama, tanto na produção de subjetividade de sua prática pedagógica quanto como sujeito afetado pelos discursos e práticas institucionais.

No entanto, as práticas pedagógicas não consistem necessariamente em mera reprodução da cultura escolar. Considerando que as pessoas estão em processo constante de apropriação e recriação da cultura, ela pode ser modificada e, assim, transformar a escola. A comunicação, o diálogo e a discussão da escola como espaço de diversidade podem atribuir outros sentidos ao cotidiano.

Nessa perspectiva, o Planejamento Educacional se apresenta como uma possibilidade de assegurar um processo de ensino de qualidade, à medida que permite a reflexão sobre os elementos de ordem social e cultural que estão presentes na configuração da escola, e a compreensão de como esses elementos interferem na formação dos alunos, para, a partir daí planejar processos intencionais para construção de novos conhecimentos, atitudes, ideias, culturas, e práticas, mais comprometidos com o desenvolvimento de todos os alunos.

Quando nos referimos ao planejamento educacional, devemos considerar os diferentes níveis de planejamento que devem ser articulados dentro do ambiente escolar, pois ele se apresenta como

uma importante ferramenta para estruturar as ações didáticas que serão envolvidas no processo de construção do conhecimento e possibilitarão mudanças na escola.

O primeiro nível de planejamento a ser considerado é o planejamento do Sistema de Ensino, que norteia a educação brasileira em suas diversas instâncias (federal, estadual e municipal), e está expresso no Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Legislação, direcionado às diferentes políticas educacionais, especialmente no que tange às questões de acesso, permanência e qualidade do ensino.

Embora as escolas disponham de relativa autonomia para definir suas metas e objetivos e elaborar sua proposta de trabalho, elas devem submeter-se a esse nível de planejamento educacional mais amplo e abrangente, que prevê a estruturação e o funcionamento de todo o sistema educacional de um país e determina as diretrizes da política nacional de educação, bem como a organização de seus sistemas e redes de ensino.

Será que a incorporação das orientações propostas no âmbito dos sistemas de ensino é realizada de forma natural e tranquila pelas escolas? Em sua realidade cotidiana, como estudante ou como profissional, você já observou de que forma vem se dando essa relação entre as indicações emanadas dos âmbitos federal, estadual ou municipal e as equipes escolares e a sociedade em geral?

Em que medida as equipes podem ser ouvidas nos processos de implementação de medidas educacionais?

De acordo com Baia Horta (1991), esse nível mais amplo de planejamento educacional busca articular o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, em geral, e de cada comunidade, em particular, estabelecendo as condições necessárias para a melhoria dos fatores que interferem diretamente sobre a eficiência da educação (nos termos de estrutura, administração, financiamento, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos).

Outro nível de planejamento é aquele que, observadas as recomendações e diretrizes do sistema educacional mais amplo,

ocorre no âmbito da instituição de ensino e que se concretiza pela elaboração de seu projeto pedagógico, um documento que reflete o planejamento e a gestão a partir da identidade da escola, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, definindo as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

O nível de planejamento exposto pelo projeto pedagógico da escola deve trabalhar com a previsão geral de toda ação prevista para o processo formativo do aluno em consonância com os objetivos educacionais que atendem a aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas, mas também para oferecer condições viváveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isso é viável por meio de um planejamento curricular que preveja a proposição de situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades do aluno para solucionar problemas, muitos dos quais são comuns no seu dia a dia.

Por meio desse nível de planejamento são estabelecidas as referências que norteiam todo o trabalho. Em outras palavras, o planejamento curricular é:

> **[...] uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem. (SARUBBI, 1971, p. 34)**

Com base no planejamento curricular, encontra-se em nível mais específico, o planejamento de ensino. Ele é a transposição dos ideais formativos e metas definidas nos níveis anteriores de planejamento para o nível mais próximo e concreto da sala de aula: o planejamento do professor. Esse planejamento indica a atividade direcional, metódica e sistematizada que será empreendida pelo professor junto a seus alunos, em busca de propósitos definidos.

O planejamento do ensino do contexto geral de uma disciplina, deve ser coerente com os objetivos dos alunos e da escola e expressar uma unidade de ideias, de princípios e de ação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2005, p. 64).

É preciso ter em vista que plano de ensino e planejamento de ensino não são sinônimos. De acordo com Fusari (1998), o planejamento de ensino é um processo que se refere à atuação cotidiana dos educadores em seus trabalhos pedagógicos, incluindo a interação entre educador e educando e as situações que são vivenciadas. Já o plano de ensino é um documento que se refere ao processo educacional escolar, um instrumento que orienta o trabalho docente. Ainda segundo o autor, "planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente" (FUSARI, 1998, p. 46).

Pesquise mais

Para conhecer melhor a importância do planejamento, convido você a realizar a leitura do texto *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*, disponível no link a seguir, no qual José Cerchi Fusari fala sobre o verdadeiro sentido de se realizar o planejamento e faz uma análise crítica das condições históricas que o transformaram numa atividade mecânica e burocrática.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Centro de referência em Educação. São Paulo: Ideias, n. 8. p. 44-53, 1998. Disponível em: <https://goo.gl/mnU26j>. Acesso em: 24 maio 2018.

Fusari (1998) relata que na prática docente usualmente o planejamento é reduzido à elaboração de um formulário padronizado – contendo objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias e avaliação – a ser entregue à secretaria da escola. Afirma também que frequentemente os professores reutilizam o mesmo documento entregue nos anos anteriores, sem realizar uma prática reflexiva, com o objetivo único de cumprir uma atividade burocrática. Assim, salienta que o planejamento deve ser concebido como um meio que viabilize a democratização do ensino, sendo "concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão" (FUSARI, 1998, p. 45).

Essa reflexão deve ser articulada de forma rigorosa e crítica, preenchendo três requisitos básicos: ser radical – buscando a solução a partir da identificação da raiz dos problemas evidenciados;

ser rigorosa – utilizando de uma metodologia científica que se mostre eficiente e não recorra a concepções incertas ou crenças; ser de conjunto – ter uma perspectiva da totalidade do contexto no qual se apresenta a situação-problema. Somente dessa forma o planejamento do ensino pode ser efetivamente realizado em sua amplitude, abrangendo elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino. (FUSARI, 1998).

Libâneo (1994) aponta que o planejamento escolar é parte inerente do processo de ensino aprendizagem, uma vez que deve prever tanto a previsão e organização das atividades didáticas que permitirão o alcance dos objetivos educativos quanto sua readequação ao longo do processo. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o planejamento requer um momento de pesquisa da realidade dos alunos, de seus conhecimentos prévios a respeito dos conteúdos, do aprofundamento do conhecimento que será ministrado em sala de aula e dos aspectos que irão influenciar no planejamento e na avaliação.

Para o atendimento a todos os alunos, em seus diferentes níveis de construção do saber, o professor precisa prever em seu planejamento atividades que permitam o trabalho pedagógico em diferentes níveis de complexidade. Isso garantirá o envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem, a fim de que possam efetuar uma aprendizagem significativa, de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Para a elaboração do plano de ensino, o professor tem uma série de etapas que devem obedecer a uma ordem, a saber:

(1) conhecimento e análise da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade;
(2) definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina;
(3) delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir os objetivos;
(4) escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino;
(5) seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais;
(6) estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como as melhores técnicas e instrumentos, de acordo com os objetivos propostos inicialmente. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2005, p. 72)

Exemplificando

O plano de ensino é o documento que expressa os objetivos gerais da disciplina e a proposta de trabalho docente para um ano ou semestre. Ele é dividido por unidades sequenciais, nas quais aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1994). Veja, a seguir, dois exemplos de planos de ensino:

- Plano de ensino da disciplina de *Fundamentos Psicológicos para a Educação* do Colégio Estadual Cecília Meireles - Ensino Médio E Normal. Disponível em: <https://goo.gl/TDwezW>. Acesso em: 24 maio 2018.

- Plano da disciplina *Relações Humanas no Trabalho*, dentro do Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Secretariado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/SXC4dy>. Acesso em: 24 maio 2018.

O plano de ensino da disciplina deve possuir dados de identificação da disciplina, a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, a metodologia, como se dá a forma de avaliar e quais são as bibliografias básicas e complementares da disciplina. Será o plano de ensino que norteará o trabalho docente e facilitará o desenvolvimento da disciplina pelos alunos. Além disso, ao elaborar o plano de ensino, o professor precisa partir de questionamentos como: o que eu quero que meu aluno aprenda com a disciplina? Para isso, o plano de ensino deve ser norteado pelo perfil do aluno que o curso vai formar e também de acordo com as concepções presentes no projeto pedagógico do curso.

Para garantir que os objetivos sejam alcançados e todas as unidades e subunidades indicadas no plano de ensino sejam devidamente desenvolvidas, o plano de ensino deverá ser mais detalhado em planos de aulas. O plano de aula se torna um recurso importante para permitir o detalhamento da sequência de conteúdos que serão sistematizados e mobilizados em situações didáticas reais, dentro dos tempos pedagógicos disponíveis, e a definição de ações estratégicas mais adequadas .Isso envolve que o professor realize uma análise do conteúdo para identificar um princípio geral, um conceito nuclear, a partir do qual se desenvolvem manifestações particulares desse conteúdo que podem ser aplicadas à realidade.

O planejamento escolar é resultado de uma atividade coletiva enquanto que o planejamento do ensino e o plano de aula é composto por atividades realizadas individualmente pelo professor, mas que sempre devem estar relacionadas de forma dialógica com a construção coletiva.

O planejamento do ensino e o plano de aula têm como principais funções garantir a coerência entre os objetivos da disciplina e as atividades realizadas pelo professor, possibilitando ao professor e aos alunos a clareza quanto aos objetivos a serem atingidos.

Fusari (1998, p. 47) aponta que o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do professor:

[...] cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai sendo tecida a rede do currículo escolar, atendendo o seu nível de ensino, faixa etária, disciplina e conteúdo.

Veiga (2008) define o momento da aula como o lugar privilegiado do fazer pedagógico, no qual acontece a aprendizagem e, portanto, necessita ser preparado e organizado. Não basta planejar e apresentar atividades interessantes para os alunos. É preciso refletir a respeito das finalidades e dos objetivos que estão por trás dessas atividades.

O plano de aula precisa apresentar o objetivo da aula bem especificado, as estratégias e atividades que mobilizarão os conteúdos a serem aprendidos e as habilidades necessárias e uma avaliação, coerente com os objetivos de aprendizagem, que revele se a intencionalidade foi alcançada.

O planejamento deve orientar o professor quanto à tomada de decisões em relação às situações de aprendizagem, no entanto, cabe ressaltar que o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. É preciso todo um conjunto de ações articuladas entre a gestão e a organização e coordenação do ensino.

Sem medo de errar

Na situação-problema, apresentada no início dessa seção, nos deparamos com a preocupação de Joaquim em relação ao discurso dos professores da escola, de que não adianta planejar pois os alunos são "fracos" e não conseguem aprender, o que parece contribuir para a incorporação de preconceitos e estereótipos e gerar posturas e práticas pedagógicas que acabam por reforçar ainda mais a reprovação e evasão.

Para refletir sobre essa questão e pensar possibilidades de romper com esse ciclo, bem como contribuir para a promoção da aprendizagem dos alunos, Joaquim deve ter em foco o significado da cultura escolar e qual é a sua influência na constituição de modos de fazer e organizar as práticas da escola.

Considerando que toda escola possui um conjunto de normas, ideias, discursos e procedimentos que são compartilhados e interiorizados pela equipe escolar e se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola, Joaquim precisa refletir sobre como esses elementos influenciam as práticas dos professores, uma vez que eles incorporam os discursos institucionais e continuam a reproduzi-los e a produzir práticas coerentes com estes.

Nesse sentido, a crença na incapacidade de aprendizagem dos alunos acaba por gerar nos professores uma baixa expectativa, nem sempre real, acerca das possibilidades de trabalho pedagógico com os alunos, interferindo na proposição de objetivos educacionais e na forma como o trabalho didático é conduzido. Além disso, a falta de comprometimento com o planejamento leva o professor a uma aula improvisada, com atividades escolhidas sem intencionalidades pedagógicas, que não contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, Joaquim deve aprofundar seus estudos sobre o papel e a importância do planejamento como meio de reflexão, construção e organização de ações pedagógicas que garantam a construção do conhecimento. Tendo em vista que as práticas pedagógicas não consistem necessariamente em mera reprodução da cultura escolar, e que a comunicação, o diálogo, a discussão da escola como espaço de diversidade podem atribuir outros sentidos ao cotidiano, para reverter a situação de pouca proficiência e baixo desempenho apresentada pelos alunos, e superar os estereótipos, Joaquim pode,

com a ajuda do coordenador da escola, conversar com seus colegas no sentido de destacar o papel do planejamento e a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de planejamento na escola, os elementos que o constituem e propor à equipe pensar o planejamento a partir dos objetivos educacionais mais amplos e se articular com a situação real dos alunos, seus conhecimentos e necessidades. Assim os professores poderão planejar processos e formas de organização didáticas intencionais para oferecer aos alunos um trabalho estruturado e coerente que possibilite seu crescimento. Dessa forma, o professor pode diminuir a distância entre o ensino e a aprendizagem em sala de aula, com atividades providas de significado para os alunos.

O professor que deseja atuar de forma adequada sabe que deve elaborar e organizar planos em níveis de complexidade diversos para atender seus alunos, partindo de suas necessidades. Muitas vezes a dificuldade de aprendizagem pode sinalizar uma condição ou um modo de aprender diverso. O olhar para as estratégias utilizadas pelos alunos pode ajudar os professores a definir metodologias mais eficientes no ensino.

Ele deve estimular a participação do aluno, para que este possa, realmente, desenvolver uma aprendizagem tão significativa quanto suas possibilidades e necessidades permitam.

Avançando na prática

Planejando para a diversidade

Descrição da situação-problema

Um grande desafio enfrentado pelos professores é garantir que os alunos aprendam os conteúdos e construam as habilidades previstas no plano de curso. A professora Ângela ministra a disciplina Psicologia Aplicada a um idoso em um curso técnico de cuidador de idosos integrado ao ensino médio na modalidade de educação jovem e adulta. Ao elaborar o plano de curso de sua disciplina, ela tem buscado oferecer aulas estimulantes, que despertem a atenção dos alunos, utilizando diferentes estratégias, com atividades diferenciadas. No entanto, tem encontrado um grande desafio, pois sua turma é constituída por alunos com perfis muito diversos em relação à faixa etária, experiências de vida, histórias pessoais, culturas,

ritmo de aprendizagem e nível de construção de conhecimentos. Ângela percebe que no desenvolvimento das atividades pedagógicas, alguns alunos sentem-se desestimulados, pois realizam as atividades propostas rapidamente e sem dificuldades, enquanto que outros sentem grande dificuldade com a mesma tarefa e acabam não conseguindo apreender o essencial. Como Ângela poderia colocar essa diversidade a serviço da construção de novas aprendizagens? Como considerar essa diversidade em seu planejamento?

Resolução da situação-problema

Para resolver essa questão, é preciso que Ângela aprofunde seus estudos sobre o papel e a importância do planejamento como meio de reflexão, construção e organização de ações pedagógicas que garantam a construção dos conhecimentos.

O planejamento requer um momento de pesquisa da realidade dos alunos, de seus conhecimentos prévios a respeito dos conteúdos, do aprofundamento do conhecimento que será ministrado em sala de aula e dos aspectos que irão influenciar no planejamento e na avaliação. Estudando melhor as ações necessárias para a elaboração do plano de ensino, Ângela poderá retomar a necessidade de um maior conhecimento e análise da realidade dos estudantes e de definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina.

Nesse sentido, existe uma necessidade de qualificação do planejamento no sentido de considerar a heterogeneidade dos alunos na organização dos planos de ensino e nos planos de aula. Cada aluno tem sua história pessoal e modos singulares de interagir com os objetos de conhecimento. O respeito a essas individualidades acarreta mudanças no trabalho pedagógico.

Para favorecer o atendimento e desenvolvimento de todos os alunos, o professor deve elaborar planos de trabalho com diferentes níveis de complexidade, agrupando os alunos conforme seus níveis de aprendizagens, trabalhando com grupos de saberes.

Dessa forma poderá realizar intervenções comuns a todos os estudantes, mas também planejar intervenções diferenciadas, pensadas para cada grupo de alunos, considerando suas necessidades de aprendizagem.

Considerando essas questões, o docente pode prever em seu planejamento, como estratégia metodológica, o trabalho em duplas, trios, grupos, colocando a interação social em benefício do ensino e aprendizagem, para que os alunos incorporem as habilidades de trabalhar em grupos e aprenderem uns com os outros.

Faça valer a pena

1. Vários pesquisadores como Chervel (1990) e Nóvoa (1999) têm alertado sobre a importância de se estudar a "cultura escolar" produzida a partir das relações complexas que se estabelecem no interior das instituições de ensino. Refletindo sobre essa importância, considere as seguintes afirmações:

I. A cultura escolar harmoniza os conflitos provenientes das diferentes referências de identidades, crenças e valores construídas pelos sujeitos, integrando-as numa única cultura da comunidade que contempla a todos.
II. No dia a dia da escola, os professores interagem por meio de suas crenças, das suas experiências e das suas referências culturais próprias, as quais produzem uma forma de perceber as situações e os leva a adotar determinadas posturas.
III. É preciso entender de que forma essa cultura escolar participa do desenvolvimento humano, como ela influi nos processos de aprendizagem e demarca a trajetória dos alunos.
IV. As práticas pedagógicas são a reprodução da cultura escolar e, portanto, a ela se tornam cristalizadas, sendo impossível transformá-las.

Assinale a alternativa correta:
a) As afirmativas I, III e IV são verdadeiras.
b) As afirmativas II e IV são verdadeiras.
c) As afirmativas II e III são verdadeiras.
d) As afirmativas I, II e III são verdadeiras.
e) As afirmativas II, II e IV são verdadeiras.

2. De acordo com Libâneo (1994), o planejamento é importante para que o professor possa organizar e operacionalizar um conjunto de ações pedagógicas coordenadas entre si, que mobilizem conteúdos e competências que garantam que os objetivos da disciplina sejam atendidos. Nessa perspectiva, ao pensar sobre seu planejamento, o professor necessita:

I. Assegurar a organização e a gestão da sua prática em sala de aula, de modo que promova um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
II. Considerar que o conteúdo a ser trabalhado com os alunos deverá ser compatível com o que se encontra nos documentos curriculares nacionais e, portanto, nem sempre será possível realizar a articulação entre os diferentes níveis de planejamento.
III. Buscar relacionar o conteúdo aos objetivos da disciplina e adequá-lo às condições de aprendizagem de seus alunos e às suas experiências cotidianas.
IV. Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir das exigências indicadas nos documentos.

Assinale a alternativa correta:
a) As afirmativas I, III e IV são verdadeiras.
b) As afirmativas II e IV são verdadeiras.
c) As afirmativas II e III são verdadeiras.
d) As afirmativas I, II e III são verdadeiras.
e) As afirmativas I e III são verdadeiras.

3. Considere a seguinte situação:
A Escola Estadual de Nível Médio Tempo de Esperança localiza-se em uma região periférica de um grande centro urbano, em uma área de grande vulnerabilidade social. A escola sofre com atos de vandalismo praticados pela comunidade e é conhecida por já ter sido palco de várias situações de violência protagonizadas por seus alunos. Diante desse quadro, os profissionais da escola sentem-se inseguros e isso prejudica o trabalho pedagógico e a qualidade do ensino oferecido. Um novo diretor assumiu a escola e vem modificando as características de sua gestão. Ampliou as ligações com a comunidade em seu entorno e fortaleceu o conselho escolar, que agora participa das decisões pedagógicas e administrativas, até mesmo no que tange ao uso dos recursos financeiros da escola, e tem acompanhado a frequência e o desempenho dos alunos. O diretor também mobilizou os professores para a discussão dos resultados de desempenho dos alunos e estudo dos documentos curriculares oficiais, para a revisão do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino dos professores, buscando articular ações que possam promover um trabalho focado nos objetivos educacionais, com a discussão de temas pertinentes ao cotidiano dos alunos, criando espaço a tempos pedagógicos diferenciados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Considerando a situação descrita anteriormente assinale a alternativa correta.

a) A escola apresentada nesse texto está atuando de forma errônea, pois envolve a comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas.
b) A escola apresentada nesse texto está atuando de forma correta, adotando uma concepção democrática de gestão, envolvendo a comunidade e garantindo a aprendizagem e valorização da escola.
c) As mudanças implementadas pela gestão não resultarão em nenhum efeito, visto que os alunos e comunidade escolar já incorporaram uma cultura de violência que não será modificada.
d) A escola apresentada nesse texto está atuando de forma adequada pois a mobilização dos professores para o planejamento é uma oportunidade de reflexão sobre a realidade escolar e de busca de formas de enfrentamento coletivas, que fogem do improviso e individualismo.
e) A escola apresentada nesse texto está atuando de forma equivocada, pois só o planejamento dos professores não será suficiente para promover mudanças no comportamento dos alunos. É necessário que ele seja acompanhado de ações sociais vindas de outras instâncias.

Seção 3.3

Grupos e docência

Diálogo aberto

Caro aluno, para iniciar os estudos, convido você a realizar a leitura de um pequeno trecho do conto chamado *Um escritor nasce e morre*, publicado no livro *Contos de Aprendiz* (1951), de Carlos Drumond de Andrade (1902-1987):

> Nasci na sala do 3° ano, sendo a professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então, era analfabeto e despretensioso. A aula era de Geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes [...] Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Polo Norte [...] Isso durou talvez um quarto de hora, e valeu-me a interpelação de D. Emerenciana.
> – Juquita, que que você está fazendo? Me dá esse papel aí... me dá aqui.
> Eu relutava, mas seus óculos eram imperiosos. Sucumbido, levantei-me, o braço duro segurando a ponta do papel, a classe toda olhava para mim, gozando o espetáculo da humilhação. D. Emerenciana passou os óculos pelo papel e, com assombro para mim, declarou à classe:
> – Vocês estão rindo do Juquita. Não façam isso. Ele fez uma descrição muito chique, mostrou que está aproveitando bem as aulas. Continue, Juquita. Você ainda será um grande escritor. (ANDRADE, 2012, p. 118)

Esse pequeno relato autobiográfico de Carlos Drumond ressalta o papel essencial de sua professora de geografia em sua trajetória como escritor. Em vez de adverti-lo por estar desatento à aula de geografia, a experiente mestra reconheceu seu esforço de escrita e criatividade e o incentivou a desenvolver-se.

Assim como o famoso escritor, se explorarmos nossas memórias do período escolar, é quase impossível deixarmos de localizar, em nossas lembranças, as "marcas" deixadas pelas relações estabelecidas na escola com nossos professores e professoras, em nossas relações atuais com o mundo e com os objetos do conhecimento, não?

Isso ocorre porque, embora o papel da escola seja o de possibilitar o acesso e a apropriação dos alunos ao conhecimento científico e organizado, não podemos nos esquecer que as relações que ocorrem no contexto escolar dos alunos com o conhecimento são relações mediadas pelos professores. Dessa forma, aspectos afetivos e cognitivos se fazem presentes, quando professores/as e alunos/as estão interagindo entre si e com os objetos do conhecimento. Além disso, é também por meio da escola que o aluno amplia seu contato com o mundo, aprendendo a conviver em grupo, a resolver conflitos e a construir valores.

Considerando a importância da qualidade das relações interpessoais e das intervenções pedagógicas que ocorrem na sala de aula para conferir um sentido para os objetos de conhecimento, nessa seção você irá aprofundar os seus estudos a respeito da importância das interações professor- aluno e sobre o funcionamento dos grupos de trabalho, focando nos vínculos presentes nos contextos da sala de aula.

Esses estudos serão importantes para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa que permita uma atuação no ensino de Psicologia, que valorize as relações interpessoais as quais privilegiem o diálogo e as situações de aprendizagem significativas, que levem à construção ativa do conhecimento e confiram um sentido afetivo positivo para a atividade de conhecer.

Vamos conhecer a situação-problema que nos acompanhará nas discussões dessas temáticas:

O professor de Psicologia Joaquim desenvolveu uma boa relação interpessoal e um vínculo positivo com os alunos durante o decorrer das suas aulas, e por conta disso, alguns estudantes sentem-se à vontade para procurá-lo em particular, relatando questões pessoais, familiares ou de relacionamento, solicitando suas opiniões e auxílio para solução de problemas, ou mesmo buscando justificar seu desempenho na escola e a não realização das tarefas e estudos propostos pelo professor durante o desenvolvimento da disciplina.

Sabendo que essas questões envolvem uma discussão acerca dos vínculos estabelecidos no contexto da sala de aula, Joaquim deverá considerar as características de uma equipe de trabalho, o caráter do vínculo professor-aluno, especificamente na docência em Psicologia, e o contrato pedagógico assumido com os alunos para analisar esse contexto. Como Joaquim deveria agir diante dessa situação?

Não pode faltar

Caro aluno, sabemos que o processo educativo acontece na relação entre professor e aluno. Como já dizia Freire (1996, p. 77), "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina", ou seja, a relação que ocorre entre professores e alunos constitui a centralidade do processo pedagógico, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender por meio de suas experiências.

O processo de ensino é relacional, só existe na relação professor-aluno. O conhecimento se constrói por meio de trocas. O professor valoriza aquilo que o aluno sabe, mas ao mesmo tempo mostra para o aluno que o conhecimento do professor, que representa o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, é também importante para sua cidadania.

Isso significa que deve haver a interação entre o ensino e a aprendizagem e que cabe ao docente o planejamento de situações didáticas e oportunidades que propiciem a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de seus alunos.

Pesquise mais

Para saber um pouco mais sobre como se dá o processo de aprendizagem a partir das interações que acontecem na sala de aula, assista ao vídeo *Didática Geral*: *A relação Pedagógica*, produzido pela Univesp TV (2011), disponível no link a seguir, que trata das relações do aluno com o professor e com o conhecimento. O programa apresenta entrevistas de especialistas na área de Educação (Bernard Charlot, Maria Tereza Mantovani e José Cerchi Fusari) e de professores do ensino fundamental, que refletem sobre a importância das trocas e da construção coletiva entre alunos e professores na sala de aula.

UNIVESP. **D-15 – Didática geral: a relação pedagógica**. 20 maio 2011. Disponível em: <https://goo.gl/3SVb7j>. Acesso em: 1 jun. 2018.

Considerando a importância da qualidade das relações interpessoais e das intervenções pedagógicas que ocorrem na sala de aula para conferir um sentido para os objetos de conhecimento, vários autores têm se dedicado a estudar a importância das relações estabelecidas entre professores e alunos para o processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (1987) discutiu o quanto as interações sociais são fundamentais para a construção das funções psíquicas superiores, típicas do ser humano e para a apropriação do conhecimento.

A ideia de mediação, da ação de outro membro mais experiente da cultura na área de desenvolvimento proximal desafiando o pensamento e apresentando apoio operacional e emocional, é a condição fundamental para favorecer um salto qualitativo do pensamento e desencadear a aprendizagem e o desenvolvimento.

Na aprendizagem escolar, as estratégias do professor, por mais que sejam diferentes, devem incentivar as crianças para aprendizagem e inserir de forma intencional e planejada, as ferramentas simbólicas e culturais que criam as condições para as apropriações e as reelaborações do conhecimento. O aluno aprende na interação, e com isso surgem novas possibilidades para o seu desenvolvimento. Não há dúvida, portanto, sobre a importância das relações estabelecidas entre professores e alunos.

Considerando que a aprendizagem acontece na troca entre professor e aluno e entre os alunos entre si, as interações sociais no espaço educativo favorecem as trocas do aluno com o conhecimento e permitem que ele se aproprie da cultura acumulada historicamente.

Evidenciando o papel do professor como interlocutor mais experiente, Lopes (1996), em seus estudos, reforça a necessidade do docente pensar sua prática de forma a garantir espaços de interação para oportunizar a participação e troca entre todos os alunos para que consigam apropriar-se dos conhecimentos.

Freinet (1988) afirmou que a escola deve ser como um canteiro de obras: todos, professor e alunos, estão construindo o conhecimento, todos com ricas possibilidades que são utilizadas em favor dessa construção conjunta. Nesse processo, os alunos devem ser envolvidos em trabalhos reais, desafiadores e criativos. Existe um planejamento que é idealizado pelo professor, mas que precisa ser compartilhado pelos alunos, para o estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser trabalhado e os interesses dos alunos.

Freire (1996, p. 95) também reforça a importância do diálogo e do estímulo à participação no sentido de:

[...] estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com essa ou aquela pergunta (...) o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem.

Ainda nessa perspectiva, temos o trabalho de Tassoni e Leite (2013) que discutiu a qualidade da relação professor-aluno e suas possíveis influências no processo de aprendizagem, reconhecendo a relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Esses autores evidenciaram alguns aspectos da atuação docente que se fazem essenciais na dimensão afetiva durante os processos de ensino e aprendizagem, tais como a escolha dos objetivos de ensino de forma que os alunos percebam que eles são importantes e relevantes para a sua vida pessoal e futuro profissional. Além disso, decisão sobre o início do processo de ensino a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, tendo em vista o estabelecimento de uma relação afetiva positiva entre os alunos e os conteúdos abordados; a qualidade da mediação do professor para a compreensão dos alunos e no tipo de relação que eles estabelecem com os objetos do conhecimento, gerando uma aprendizagem significativa e a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino que permitam ao aluno ter clareza do que sabe e onde precisa progredir, são fundamentais para todo o processo de ensino e aprendizagem.

Já o trabalho de Pereira dos Santos e Soares (2011) concluiu que o professor em sua atividade docente deve mobilizar seus saberes

de acordo com as necessidades colocadas, de forma que analise criticamente, investigue, reflita e continuamente motive os educandos. Ainda de acordo com o autor, a formação destes profissionais deve compreender a relação professor-aluno como um vínculo afetivo e de confiança de mediação da aprendizagem construtiva do educando, o que se estabelece em uma interação dialética.

A interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, "de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma" (PEREIRA DOS SANTOS; SOARES, 2011, p. 360-361).

Investir na aprendizagem do estudante na perspectiva da sua profissionalização envolve:

> **[...] promover a reflexão e a articulação dialética entre a teoria e a prática, entendidas como aspectos distintos, mas que se complementam na formação do professor, pois um não tem sentido sem o outro. A distância entre o conhecimento teórico e o prático na formação vivenciada, de acordo com a totalidade dos sujeitos, contribui para a existência do sentimento de desânimo com a formação. (PEREIRA DOS SANTOS; SOARES, 2011, p. 364)**

Reflita

As experiências com estados emocionais positivos, de satisfação interna, que são fruto das relações interpessoais que privilegiem o respeito, a valorização das potencialidades e o diálogo e, de situações de aprendizagem que sejam significativas, que levem à reflexão e à construção ativa, são pontos essenciais para conferir um sentido afetivo positivo para a atividade de conhecer e de aprender, permitindo que se constitua para os alunos, uma experiência interessante, rica e prazerosa.

Uma vez que a dimensão afetiva exerce um papel motivacional e organizativo na aprendizagem, como organizar um ambiente escolar que privilegie a qualidade das relações interpessoais e das intervenções pedagógicas que ocorrem na sala de aula?

Além disso, é também por meio da escola que o aluno amplia seu contato com o mundo, adquirindo novos amigos, aprendendo a conviver em grupo, a resolver conflitos resultantes do convívio social e a construir regras de convivência. Isso ocorre por meio de relações concretas, numa rede complexa de interações, em que a aprendizagem se faz presente.

Nesse sentido, nos parece importante discutirmos também o papel dos grupos na aprendizagem.

O trabalho docente com grupos transforma os educandos em protagonistas do próprio aprendizado, promovendo a cooperação na troca de informações, a argumentação, além do desenvolvimento de habilidades individuais (SILVA; VILLANI, 2009).

O incentivo à autonomia do aluno na sua organização de estudo e aprendizagem, à descentralização da autoridade do professor sobre o saber, à interdependência positiva, à interação social, à participação na construção coletiva do conhecimento são características da aprendizagem colaborativa que pode acontecer nos grupos de trabalho.

Exploraremos o conceito de grupo operativo desenvolvido por Pichon-Rivière (2005), definido como um grupo de indivíduos que buscam chegar a um objetivo em comum por meio do desenvolvimento de uma tarefa realizada em equipe. A tarefa possui uma dimensão explícita e outra implícita: a primeira se refere ao objetivo enunciado mais diretamente, a segunda às questões relativas à dinâmica e à coesão do grupo. Haveria assim o nível da intencionalidade consciente e o nível dos afetos e representações inconscientes que se manifestam no decorrer da execução da tarefa.

A escala de avaliação da dinâmica relacional de um grupo operacional estabelecida por Pichon-Rivière descreve seis aspectos: a afiliação e pertença, que se refere ao grau de envolvimento com a tarefa; a cooperação na tarefa grupal; o da pertinência, que se refere à capacidade de focar na tarefa; a comunicação, acerca da circulação das trocas e vínculos entre os membros do grupo; o da aprendizagem, caracterizado pela transformação da realidade e da criatividade; o clima do grupo, a disposição para se realizar a tarefa em equipe (SILVA; VILLANI, 2009).

Os modelos de comunicação do processo grupal são as maneiras pelas quais se estabelecem os vínculos afetivos e as

relações de troca entre os participantes. A aprendizagem ocorre a partir da realização constante de reajustes na configuração na rede de comunicação, rompendo com as estereotipias. A intervenção do professor junto aos grupos deve justamente reorganizar o modelo de comunicação estabelecido, abrindo canais de comunicação e fazendo circular os papéis.

De acordo com Silva e Villani (2009, p. 27), o professor deve respeitar como cada grupo escreve sua própria história e suas características peculiares, possibilitando ao grupo trabalhar da melhor forma que ele pode e consegue. Nas suas intervenções, o professor deve favorecer a interatividade do grupo sem limitar a sua criatividade. Nas suas intervenções junto ao grupo, não se pode negligenciar o fato de que o docente se torna um membro do grupo, assumindo algum papel fundamental. Mas também não se pode negar o fato de que o professor exerce uma função normativa, que está associada à forma de tratar o tema que está sendo trabalhado com os alunos.

O conhecimento do professor acerca da dinâmica do processo de aprendizagem dos educandos nos grupos é fundamental para poder realizar intervenções efetivas. Dessa forma, com o auxílio do professor como mediador, o grupo se torna operativo na medida em que encontra formas de lidar com os problemas e situações conflituosas, processo que ocorre de forma dialética.

O trabalho com grupos colaborativos é uma estratégica de ensino-aprendizagem que surge como uma alternativa metodológica na qual o educando, a partir da interação com os demais educandos e educador, tem papel ativo no processo de aprendizagem, assimilando informações e construindo o conhecimento.

A aprendizagem colaborativa pode ser definida como o:

> [...] conjunto de métodos para a aplicação em grupos com o objetivo de desenvolver habilidades de aprendizagem, conhecimento pessoal e relações sociais, onde cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela do restante do grupo. (JOHNSON; JOHNSON, 1997, p. 14 apud ALCÂNTARA et al., 2004)

Atenção

No trabalho com grupo colaborativo, ocorre a descentralização do saber detido tradicionalmente na figura do professor. No entanto, isso não quer dizer que o grupo trabalhará sozinho.

O professor assume o papel de orientador do trabalho do grupo, levando em conta os aspectos cognitivos, afetivos e interpessoais, questionando e motivando os educandos, tendo em consideração os interesses e a realidade social do grupo, para que a aprendizagem se efetive.

A aprendizagem colaborativa como uma metodologia construtivista apresenta características e elementos para que o professor possa criar um ambiente que favoreça a colaboração entre os participantes, a inovação, a pesquisa, a troca de informações e a negociação de conflitos, oferecendo recursos para a aprendizagem individual e coletiva.

De forma geral deve-se desenvolver práticas pedagógicas que criem condições para que os alunos aprendam a construir soluções, principalmente diante de novos problemas. É fundamental na aprendizagem colaborativa envolver a pesquisa não somente como busca de conhecimento ou simples descoberta, que termina na análise teórica, mas como forma natural de estabelecer o diálogo com a realidade (ALCÂNTARA et al., 2004).

Devemos ressaltar que as relações que ocorrem no contexto da sala de aula, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino, possuem especificidades que as diferenciam das interações que acontecem em outros espaços sociais, pois apresentam algumas regras, implícitas e explícitas, que procuram estabelecer as responsabilidades que cada um tem perante o outro em relação ao cumprimento de regras coletivas e às condutas adequadas à realização de atividades de ensino-aprendizagem. Essas expectativas mútuas são impactadas pelo contexto histórico e social, incorporados por fatores internos e externos a vida escolar.

No cotidiano da escola são bastante comuns os relatos sobre as variações de comportamento de uma mesma turma de alunos. Alguns professores conseguem atingir o interesse dos alunos, colocando a turma numa relação propositiva com o conhecimento,

enquanto que outros não conseguem estabelecer um clima favorável ao ensino e aprendizagem.

O vínculo que torna possível a relação pedagógica no interior da sala de aula é o contrato pedagógico, ou seja, é o acordo estabelecido entre professores e alunos visando a construção do saber. Segundo Charlot (2000), por meio de diferentes dimensões do convívio em sala de aula, constrói-se conjuntamente as regras, expectativas, permissões e sanções que envolvem não só as condutas dos sujeitos, mas também as práticas pedagógicas. Aquino (2003) defende que uma das funções da escola é educar indivíduos e formar futuros adultos que devem comportar-se de maneira responsável, autônoma e democrática, e, portanto, é esperado que na escola articulem-se mecanismos e estruturas que tornem isso possível. É aí que desponta a proposta de contrato pedagógico. Trata-se de acordos ou combinados nos quais se estabelecerão conjuntamente as regras de convivência entre o grupo em questão, bem como, as consequências, ou seja, as penalidades cabíveis no caso de rompimento com algumas dessas regras. São estratégias livremente consentidas de organização e ritualização democrática da sala de aula, por meio da consagração dos papéis, diferentes e complementares, de professor e aluno.

Aquino (2000) aponta que o contrato pedagógico não é firmado em regras pautadas pela força, instituídas de forma unilateral, mas envolvem um engajamento voluntário a partir do estabelecimento de regras de convivência entre os envolvidos na ação pedagógica a partir da intenção de aprendizagem.

Em outras palavras, o contrato pedagógico é o:

> [...] conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos dos alunos que são esperados pelo professor. [...] o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas, sobretudo, implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá que prestar conta perante o outro. (BROUSSEAU, apud SILVA, 2008, p. 52)

Segundo Garcia (2005), em toda situação de ensino há um contrato didático implícito que vai se constituindo à medida que são efetivadas as responsabilidades recíprocas do professor e do aluno na gestão dos saberes. Ao longo do curso, ou do programa, as relações com o saber vão apresentando determinadas características, evoluindo ou transformando-se em rotinas. São, justamente, as interações estabelecidas entre professor, aluno e saber que marcam toda a complexidade da relação didática.

Segue, no link abaixo, um exemplo de registro do contrato pedagógico estabelecido entre professor e alunos no primeiro dia de aula. Notem que eles contêm as responsabilidades que deverão ser compartilhadas por cada segmento e indicam os critérios de avaliação a serem considerados.

QUÍMICA na cuca. **Contrato pedagógico**. 13 fev. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/RGTrSB>. Acesso em: 10 jun. 2018.

No entanto, em nosso entender, além do estabelecimento das responsabilidades e papéis, no contrato pedagógico, o professor precisa criar mecanismos que permitam aos alunos a visão do todo que será oferecida pelo programa de aprendizagem no semestre. O aluno precisa ter acesso aos programas e contratos com o intuito de saber quais aptidões, habilidades e competências serão propostas e os temas que estarão envolvidos em cada projeto. O docente tem plena liberdade de elaborar o contrato pedagógico como achar pertinente e qualificado para seu programa de aprendizagem, no entanto, precisa discuti-lo e dar ciência aos alunos, aceitando suas sugestões de melhoramento e contribuições, especialmente por entender que o interessado em aprender é o aluno.

Nota-se que as relações contratuais em sala de aula são de grande complexidade e envolvem aspectos sociais e subjetivos, além da relação com o saber. Kullok (2002) afirma que os alunos tendem a valorizar professores que estabelecem um relacionamento com a turma, definindo claramente as funções, que são justos, honestos nas observações, não zombam do trabalho e incentivam e os valorizam.

Sem medo de errar

Na situação-problema apresentada no início desta seção nos deparamos com o fato dos alunos do professor Joaquim o procurarem constantemente em particular para relatar situações de ordem pessoal ou familiar, solicitando suas opiniões e auxílio para solução de problemas, ou mesmo buscando justificar seu desempenho na escola e a não realização das tarefas e estudos propostos pelo professor durante o desenvolvimento da disciplina, por conta da boa relação interpessoal e vínculo positivo estabelecido por ele com a turma durante suas aulas de Psicologia.

Sabendo que essa questão envolve uma discussão acerca dos vínculos estabelecidos no contexto da sala de aula, Joaquim deverá considerar as características de uma equipe de trabalho, o caráter do vínculo professor-aluno, especificamente na docência em Psicologia, e o contrato pedagógico assumido com os alunos para analisar esse contexto.

Para resolver essa situação, é preciso considerar que, no cotidiano da escola, o estudante traz para a sala de aula tanto os conhecimentos prévios como também seus sentimentos, emoções, desejos e expectativas, ou seja, os aspectos cognitivos e afetivos se fazem presentes, quando professores/as e alunos/as estão interagindo entre si e com os objetos do conhecimento.

Nesta seção, foram apresentados estudos de vários autores que enfatizam a importância da qualidade da relação professor-aluno e suas possíveis influências no processo de aprendizagem, reconhecendo a relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Esses autores evidenciaram a importância da qualidade da mediação do professor para a compreensão dos alunos e no tipo de relação que eles estabelecem com os objetos do conhecimento, gerando uma aprendizagem significativa e a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino que permitam ao aluno ter clareza do que sabe o onde precisa progredir. Diante disso, a relação professor-aluno envolve um vínculo afetivo e de confiança de mediação da aprendizagem construtiva do educando, o que se estabelece em uma interação dialética.

Se por um lado é importante a existência de afetividade, confiança, empatia, respeito e diálogo entre docente e discente para que melhor se desenvolva a aprendizagem, por outro lado, para entender a situação problema em questão, o professor Joaquim deve considerar a natureza dessas relações, que deve ser sempre pedagógica.

As relações que ocorrem no contexto da sala de aula, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino, possuem especificidades que as diferenciam das interações que acontecem em outros espaços sociais, pois apresentam algumas regras, implícitas e explícitas, que procuram estabelecer as responsabilidades que cada um tem perante o outro em relação ao cumprimento de regras coletivas e às condutas adequadas à realização de atividades de ensino-aprendizagem.

O vínculo que torna possível a relação pedagógica no interior da sala de aula é o contrato pedagógico, ou seja, é o acordo estabelecido entre professores e alunos visando à mobilização para o saber. Por meio de diferentes dimensões do convívio em sala de aula, constrói-se conjuntamente as regras, expectativas, permissões e sanções que envolvem não só as condutas dos sujeitos, mas também as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante que Joaquim considere a natureza desse vínculo, percebendo que a boa relação interpessoal e vínculo positivo estabelecido pelo professor com a turma durante suas aulas, deve ser a base para o acolhimento e orientação do aluno no que tange às questões pedagógicas. Não podemos deixar de considerar que o aluno tem uma vida pessoal e que esta traz implicações em seu desempenho, no entanto, não cabe ao professor a indicação de conselhos que fujam de sua alçada de atuação.

Os educadores não podem permitir que a confiança, respeito e empatia pelos alunos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Portanto, situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno (como permitir que entregue seu trabalho em data diferente da estipulada por exemplo), apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um educador.

Avançando na prática

Princípios de trabalho coletivo

Descrição da situação-problema

No início do ano letivo, a professora Letícia, ao estabelecer os primeiros contatos com os alunos da turma do curso técnico em secretariado, para a qual ministraria a disciplina Relações Interpessoais, apresentou aos alunos seu plano de ensino e as normas a serem observadas pelos estudantes durante o desenvolvimento da disciplina, buscando estabelecer um contrato pedagógico com a turma para garantir as normas de convivência. Dentre as normas apresentadas estavam questões de organização do trabalho e critérios de avaliação, tais como: observar horários de aula, assiduidade, uso de *netbook* em sala de aula somente em aula de pesquisa; proibido celular em sala de aula; o aluno será avaliado em sala de aula através da frequência, participação, interesse, assiduidade, pontualidade, cumprimento de atividades, desempenho acadêmico.

Os alunos não se manifestaram em relação a essas questões e para a professora ficou claro que o contrato havia sido estabelecido. No entanto, durante o decorrer da disciplina, embora os alunos tenham uma boa relação com a docente, frequentemente desconsideram o que havia sido estabelecido no contrato pedagógico, chegando atrasados, utilizando celular em sala, questionando os critérios avaliativos, o que gera situações de desgaste da relação. Com base em nossos estudos, como Letícia poderia compreender o que está acontecendo com sua turma e retomar essas questões?

Resolução da situação-problema

Para entender o que pode estar acontecendo nessa turma, Leticia deve retomar seus estudos sobre o significado de um contrato pedagógico.

É preciso lembrar que toda situação de ensino gera um contrato pedagógico implícito que vai se constituindo à medida que são efetivadas as responsabilidades recíprocas do professor e do aluno na gestão dos saberes.

O docente tem plena liberdade de elaborar o contrato pedagógico como achar pertinente e qualificado para seu programa de aprendizagem, no entanto, precisa discuti-lo e dar ciência aos alunos, aceitando suas sugestões de melhoramento e contribuições, especialmente por entender que o interessado em aprender a aprender é o aluno, e o papel do docente é o de articular o saber elaborado à produção do conhecimento do aluno.

Considerando que o desenvolvimento das aulas requer combinados nos quais se estabelecerão conjuntamente as regras de convivência entre o grupo em questão e as atitudes e procedimentos necessários para a aprendizagem, bem como, as consequências no caso da "quebra" de alguma destas regras, o contrato pedagógico não é firmado em regras pautadas de forma unilateral, mas envolvem um engajamento voluntário a partir do estabelecimento de regras de convivência entre os envolvidos na ação pedagógica a partir da intenção de aprendizagem.

Em nossa situação problema, embora os alunos não tenham se manifestado de forma contrária ao que foi apresentado pela professora Letícia, a docente não criou uma oportunidade de discussão das normas com o grupo para ouvir suas contribuições e questionamentos antes de firmar o contrato pedagógico. Uma vez que não contribuíram para a elaboração das regras de convivência a partir de problemas reais enfrentados pelo grupo, é natural que o grupo se sinta pouco comprometido a assumir uma regra que para ele é destituída de sentido e razão.

Um exercício saudável que poderia ser realizado pela docente seria a explicitação das razões pelas quais considera importante determinadas normas, ouvir os alunos e definir em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer, pois isso legitima a necessidade de obedecer aos resultados alcançados.

Faça valer a pena

1. Vários estudiosos como Vygotsky (1987), Freine (1988) e Freire (1996), apontam para a importância da qualidade da relação professor-aluno no processo de construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento se constrói por meio de trocas cognitivas e afetivas.

A respeito da relação entre professor, aluno e conhecimento, assinale a opção correta:

a) No ensino médio, a relação entre professor e aluno torna-se positiva à medida que o aluno se reconhece como independente do professor para a construção do conhecimento.
b) Quanto mais os alunos se comportem e pensem como o professor, mais positivo e harmônico será o relacionamento entre eles em sala de aula.
c) O professor deve valorizar aquilo que o aluno sabe, mas ao mesmo tempo mostrar para o aluno que o conhecimento do professor é o único que permite aproximação com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.
d) O professor deve evitar envolver-se afetivamente com os alunos, para que estes efetivamente exerçam a autonomia no processo de aprendizagem.
e) O professor deve criar oportunidades de interação com o conhecimento que desafiem os alunos, e oferecer apoio operacional e emocional, para que os alunos se apropriem das ferramentas simbólicas e culturais necessárias.

2. Na escola os alunos convivem em grupo, resolvem conflitos resultantes do convívio social e constroem regras de convivência. Isso ocorre por meio de relações concretas, numa rede complexa de interações, em que a aprendizagem se faz presente. A organização do trabalho pedagógico a partir de grupos operativos pode promover a participação na construção coletiva do conhecimento por meio da aprendizagem colaborativa.
Considere as seguintes afirmativas em relação ao papel dos grupos operativos no processo de aprendizagem:

I. O trabalho em grupo promove o incentivo à autonomia do aluno na sua organização de estudo e aprendizagem e a descentralização da autoridade do professor sobre o saber.
II. Cada grupo tem suas próprias características de funcionamento e, portanto, o professor deve evitar interferir no modelo de comunicação e organização estabelecido.
III. O grupo operativo desenvolvido por Pichon-Rivière (2005) pode ser definido como um grupo de indivíduos que buscam chegar a um objetivo em comum por meio do desenvolvimento de uma tarefa realizada em equipe.
IV. O conhecimento do professor acerca da dinâmica do processo de aprendizagem dos educandos nos grupos é fundamental para poder realizar intervenções efetivas.

Considerando as afirmativas, assinale a alternativa correta:

a) As afirmativas I, III e IV são verdadeiras.
b) As afirmativas II e IV são verdadeiras.
c) As afirmativas II e III são verdadeiras.
d) As afirmativas II, III e IV são verdadeiras.
e) As afirmativas I e III são verdadeiras.

3. Em toda situação de ensino há um contrato pedagógico implícito que vai se constituindo à medida que são efetivadas as responsabilidades recíprocas do professor e do aluno na gestão dos saberes. Ao longo das aulas, as relações com o saber vão apresentando determinadas características, evoluindo e transformando-se em rotinas.

Diante do texto, analise as proposições a seguir:

I. No início do trabalho com uma turma é preciso que o professor explicite os acordos ou as regras de convivência entre o grupo em questão, bem como as consequências, ou seja, as penalidades cabíveis no caso da "quebra" de alguma dessas regras.

PORQUE

II. O contrato pedagógico não é firmado em regras pautadas pela força, instituídas de forma unilateral, mas envolvem um engajamento voluntário a partir do estabelecimento de regras de convivência entre os envolvidos na ação pedagógica a partir da intenção de aprendizagem.

A respeito dessas proposições, assinale a opção correta:

a) I e II são proposições falsas.
b) I e II são proposições verdadeiras, mas II não é uma justificativa correta de I.
c) I e II são proposições verdadeiras e II é uma justificativa correta de I.
d) I é uma proposição falsa e II é uma proposição verdadeira.
e) I é uma proposição verdadeira e II é uma proposição falsa.

Referências

ALCÂNTARA, P. R.; MARQUES SIQUEIRA, L. M.; VALASKI, S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 4, n. 12, p. 169-188, jul. 2004.

ANDRADE, C. D. de. **Contos de aprendiz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

______. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BAIA HORTA, J. S. Planejamento Educacional In: MENDES, D. T (Coord.) **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Parecer CES/CNE 62/2004**, homologação publicada no DOU 12 abr. 2004, Seção 1, p. 15.

______. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Resolução CES/CNE 08/2004**, publicada no DOU 18 maio 2004, Seção 1, p. 16.

______. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Resolução CNE/CES 5/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mar. 2011, Seção 1, p. 19.

______. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Parecer CES/CNE 62/2004**, homologação publicada no DOU 12 abr. 2004, Seção 1, p. 15.

______. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Resolução CES/CNE 08/2004**, publicada no DOU 18 maio 2004, Seção 1, p. 16.

______. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Resolução CNE/CES 5/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mar. 2011, Seção 1, p. 19.

CAMPOLINA, L. de O.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369-380, ago. 2009.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução no 02/01**. 10 mar. 2001. Altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Disponível em: <https://goo.gl/AWMprs>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo: Ideias, n. 8. p. 44-53, 1998.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L & PM, 2002.

GARCIA, C. **As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula**: estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

GOHN, M. da G. Educação não formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Proceedings online**... São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes**. Portugal: Porto, 1996.

KULLOK, M. G. B. **Relação Professor-Aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, A. M.; SEKKEL, M. C. **Licenciatura em Psicologia**: a experiência do IPUSP. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C (Orgs.). Licenciatura em psicologia: temas atuais (pp. 147-160). São Paulo: Zagodoni, 2013.

MACHADO, L. A. Psicologia no ensino médio e psicologia escolar: história, diferenças e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 1, p. 101-108, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/pe1Dpd>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar**? Como planejar: currículo-área-aula.14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

PEDROZA, R. et al. O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 11, p. 123-132, 2007.

PEREIRA DOS SANTOS, C.; SOARES, S. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

PEREIRA-SILVA, N. L. et al. O papel do psicólogo escolar: concepções de professores e gestores. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá, v. 21, n. 3, p. 407-415, dez. 2017.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARUBBI, M. I. **Curriculum**. Buenos Aires: Stella, 1971.

SEKKEL, M. C.; MACHADO, A. M. O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. **Temas psicol**., v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/kcPmXu>. Acesso em: 22 maio 2018.

SILVA, B. A. Contrato Didático. In: MACHADO, S. D. A. (Org.) **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC. 2008, p. 49-75.

SILVA, C. R. Oficinas. In: PARK; FERNANDES; CARNICEL (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas/CMU, 2007.

______. Oficinas. In: PARK; FERNANDES; CARNICEL (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas/CMU, 2007.

SILVA, F. de C. T. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, G. S. F.; VILLANI, A. Grupos de Aprendizagem nas aulas de física: as interações entre professor e alunos. **Ciência e Educação**, v. 15, n. 1, p. 21-46, 2009.

SOUZA, A. R. et al. Níveis de Planejamento Educacional: Planejamento e Trabalho Coletivo. In: Ministerio da Educação. **Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Editora da UFPr, 2005, p. 27-42.

SOUZA. M. P. R. de. A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 258-265, dez. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/mZ58Vu>. Acesso em: 24 maio 2018.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Educação, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. (1987). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Desafios educacionais e as contribuições do professor de psicologia

Convite ao estudo

Caros estudantes,

Ao refletirmos sobre a função do professor de Psicologia na atualidade, deparamo-nos com uma sociedade em constante transformação. Esse processo se reflete em mudanças nas formas de ser e viver das pessoas e, consequentemente, nas formas de ensinar e formar adolescentes e jovens.

Por um lado, a evolução tecnológica e as redes de conhecimento têm permitido a democratização do acesso à informação e ao conhecimento, antes papel exclusivo e específico da escola, favorecendo o surgimento de diferentes linguagens e diferentes relações com o saber. Por outro lado, os novos meios produtivos geram aumento das desigualdades e problemas sociais, que levam à exclusão e à marginalização de grande parte dos jovens que deveriam estar na escola.

A democratização do acesso ao ensino promoveu a abertura dos espaços educativos à pluralidade e à diversidade. Portanto, a escola, enquanto instituição responsável pela formação dos cidadãos, precisa se transformar para fazer frente a essas necessidades e incorporar as diferentes culturas e linguagens. Espera-se essa mudança, principalmente, no foco de atuação do professor.

Dessa forma, é importante discutir com os futuros docentes de Psicologia alguns desafios que estarão presentes no cotidiano de sua atuação profissional para que, assim, tenham mais subsídios para orientar suas reflexões e construírem suas práticas docentes.

Ao longo do desenvolvimento dessa unidade, convidamos você a refletir sobre alguns desafios atuais que estarão presentes na escola. Discutiremos, inicialmente, as formas de se trabalhar com o fracasso escolar e as situações desfavoráveis ao contexto de aprendizagem, buscando caminhos para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva, considerando a diversidade dos sujeitos e as contribuições trazidas pela disciplina de Psicologia para essa compreensão. Também se faz necessário abordar os impactos da globalização e das novas tecnologias na postura de docentes e discentes, assim como a importância de incorporar as diferentes linguagens e contextos na educação. Por fim, discutiremos a docência diante dos desafios sociais atuais e a identidade docente nesse processo de transformação, pensando sobre os objetivos do ensino de Psicologia no mundo de hoje e suas contribuições para a formação de cidadãos críticos e transformadores.

Para isso, vamos conhecer o contexto de aprendizagem que nos acompanhará ao longo dessa unidade:

Marília ingressou como docente de Psicologia em uma unidade educacional que atende o ensino médio, localizada em uma área de grande vulnerabilidade social. Nos primeiros contatos em sala de aula para conhecer seus alunos, ela percebeu que grande parte dos jovens vem de uma trajetória escolar irregular, com histórias de repetência, evasão e baixo desempenho na aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental. Alguns jovens possuem baixa autoestima e acreditam que não serão capazes de concluir o curso, pois não têm "capacidade para aprender". A motivação para as aulas é baixa e eles não se envolvem com os conteúdos propostos. Muitos já enfrentaram situação de violência e preconceito no contexto escolar. Além disso, na sala, existem alunos que são o foco da educação especial e precisam, portanto, de atendimento especializado.

Diante desse quadro, Marília precisa buscar estratégias para viabilizar o resgate da autoestima desses alunos e proporcionar

maior envolvimento e oportunidades de aprendizagem com os conteúdos a serem desenvolvidos durante o trabalho com a disciplina de Psicologia.

Sabemos que o desafio enfrentado por Marília também vem sendo enfrentado por muitos professores diante dos contextos sociais que dificultam a inclusão de todos os alunos na escola. No entanto, não podemos perder de vista que a democratização do ensino implica a abertura da escola à diversidade e o reconhecimento da pluralidade cultural, social e afetiva como elementos mobilizadores de práticas que superem a classificação das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero.

Assim, para finalizar esse convite ao estudo, gostaria de deixar para sua reflexão um pequeno trecho da obra *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural, de Boaventura de Souza Santos:

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Seção 4.1

Psicologia e docência inclusiva

Diálogo aberto

No início deste material, afirmamos que é papel da educação preparar os estudantes para a cidadania plena, com realização dos direitos a todos os homens e mulheres. Afirmamos, também, que a escola deve definir seu lugar na construção de um novo mundo, mais justo, em que todos tenham condição de vida digna, com acesso aos bens materiais e culturais.

Nessa perspectiva, precisamos pensar nossa atividade de docência na escola e nosso papel na construção do currículo. Considerando que somos educadores em um mundo em constante transformação, precisamos participar dessas mudanças com a intencionalidade própria de nossa atuação, compromissada com uma cidadania que inclua a todos, sem restrição de classe, raça, condição física, religião ou gênero. Dessa forma, buscando sempre uma educação verdadeiramente inclusiva e que possa fazer frente aos desafios de nossa sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, a universalização do acesso a todos os níveis da educação tem sido cada vez mais necessária para possibilitar o desenvolvimento científico, cultural e econômico da sociedade. No entanto, no Brasil, dados do IBGE indicam que o ensino médio ainda se constitui como um dos mais importantes desafios a serem encarados, porque as taxas de inclusão e de permanência de jovens matriculados em instituições públicas e privadas do país ainda é uma das mais baixas de toda a América Latina.

Nesse quadro, altas taxas de repetência e evasão se fazem presentes, caracterizando o fracasso escolar, a existência de contextos desfavoráveis à aprendizagem e as manifestações da violência educacional, que levam à exclusão social.

Diante desse panorama, surge a necessidade de a escola rever suas práticas no sentido de promover um trabalho verdadeiramente inclusivo e que promova o sucesso escolar de todos os alunos.

Para que você, caro estudante, possa refletir a respeito de sua futura prática docente, buscaremos, nesta seção, entender um pouco mais sobre o que se caracteriza como fracasso escolar e suas possíveis causas, apontando para a importância de práticas inclusivas e possíveis contribuições da docência em Psicologia. Para isso, vamos considerar o nosso contexto social, as políticas educacionais nacionais e os problemas educacionais atuais.

Para nos ajudar a desenvolver esses estudos, vamos conhecer o contexto de aprendizagem que nos acompanhará nesta seção:

Marília, docente de Psicologia, ingressou em uma unidade educacional pública que atende o ensino médio e está localizada em uma área de grande vulnerabilidade social. Grande parte de seus alunos vem de uma trajetória escolar irregular, com histórias de repetência, evasão e baixo desempenho na aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental. Alguns jovens possuem baixa autoestima e acreditam que não conseguirão concluir o curso, pois não têm "capacidade para aprender". Muitos já enfrentaram situação de violência e preconceito no contexto escolar. Além disso, na sala, existem alunos que são público-alvo da educação especial e necessitam de atendimento especializado.

Diante desse quadro, como Marília poderá viabilizar o resgate da autoestima desses alunos e proporcionar um trabalho inclusivo, que considere a diversidade e ofereça oportunidades de aprendizagem dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o trabalho com a disciplina de Psicologia?

Sabemos que o desafio enfrentado por Marília também vem sendo enfrentado por muitos professores diante dos contextos sociais desfavoráveis à inclusão de todos os alunos na escola.

Inicialmente, para uma maior compreensão desse problema, é necessário que Marília conheça mais detalhadamente os aspectos presentes no fracasso escolar e a importância de práticas inclusivas que considerem as situações de baixo desempenho e exclusão social.

A partir desses estudos, que encaminhamentos ou estratégias pedagógicas Marília poderia desenvolver com seus alunos, individualmente ou em grupos, para promover a aprendizagem?

Não pode faltar

O direito que todas as pessoas têm à educação é garantido pela política nacional voltada para o setor, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola vai além da matrícula e ingresso, envolvendo, especialmente, a permanência do aluno e a apropriação efetiva do saber e das oportunidades educacionais que são oferecidas. A educação inclusiva constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à educação escolar.

De acordo com Mantoan (2006), ao longo das últimas quatro décadas, muitos progressos vêm sendo obtidos em relação à democratização do ensino, o que se deve à implementação de políticas educacionais inclusivas, resultado de movimentos políticos e sociais que defendem o acesso de todas as crianças à escolarização, inclusive as que possuem deficiências. Além disso, houve a abertura dos espaços educativos à pluralidade e à diversidade, buscando superar rótulos e categorias atribuídos às pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero, além de direcionar o foco do ensino, dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem significativa dos estudantes.

A consolidação da obrigatoriedade da educação básica ao final da década de 1990 e a democratização do acesso à escola ampliaram a inclusão escolar para segmentos sociais que, historicamente, estavam afastados dos bancos escolares, tais como as crianças pobres, os jovens marginalizados, os estudantes com deficiência; conforme aponta Garcia (2005):

A escola de hoje não mais está diante de crianças de caras limpas e uniformes engomados, sujeitos a repreensão e ao medo da exposição no livro de registros. Não mais tem a chance de expulsar para além de seus limites os décimos de fracasso que empurraram para repetência ou assombrar com suas canetas vermelhas e questionários surrados o estigma das notas abaixo da média. Esse contingente, que agora está abrigado sob a guarda da escola, trouxe a ela

> **novos desafios. Mostrou a cara da miséria, a importância de uma refeição escolar, o cheiro da pobreza, a prisão da droga, as novas configurações familiares, as marcas da violência doméstica, o gosto pelo rap e pelo funk, novas formas de expressão verbal, diferentes modos de garantir a sobrevivência e até uma nova forma de perceber a escola. (GARCIA, 2005, p. 57).**

Embora a escola tenha se democratizado, permitindo o acesso de novos grupos sociais, não se abriu aos novos conhecimentos trazidos por esses grupos, o que trouxe consequências.

O ensino médio brasileiro tem sido foco de muitos estudos acadêmicos, seja por conta do seu alto índice de evasão, seja pela falta de atratividade de seu currículo ou pelo seu sentido formativo. Conforme dados do IBGE, aproximadamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão fora do Ensino Médio. Além disso, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), exclusivamente no nível do ensino médio, tem aumentado significativamente nos últimos anos (BRASIL, 2009), indicando um retorno desses jovens à escola tardiamente depois de adultos.

Exemplificando

Para compreender um pouco mais sobre o insucesso dos alunos no ensino médio, assista ao vídeo *Desafios da Educação*: O Ensino Médio, produzido pela UNIVESP em 2015. Nele, a professora Dirce Zan, da Faculdade de Educação da Unicamp, traz exemplos e explicações para discutir a situação preocupante da evasão dos jovens nessa etapa do ensino.

Disponível em: <https://bit.ly/2PaMpUB>. Acesso em: 27 ago. 2018

Quando tentamos compreender os motivos que levam o aluno a não aprender, a maior parte dos argumentos indica explicações reducionistas que, ora culpam o aluno e sua família, por ser carente ou desestruturada; ora culpam a escola e o professor, alegando falta de uma formação adequada. Essa realidade de baixo desempenho, insucesso escolar e evasão pode ser melhor entendida ao dialogarmos com Bourdieu e Passeron (2008), autores que buscaram explicar o papel da escola como reprodutora da sociedade de classes. Para

eles, no interior de nossa sociedade, existem diferenças culturais entre as classes sociais. As pessoas oriundas das classes sociais mais favorecidas e que detém o poder econômico, chamadas de classes dominantes, possuem um determinado patrimônio cultural constituído por normas de fala, formas de conduta, valores, entre outros. Já as classes trabalhadoras apresentam características culturais diferentes que lhes têm permitido a sua manutenção enquanto classes. A escola, por sua vez, ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando, em seus conteúdos e práticas, as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. A partir dessa escolha, a escola favorece crianças e jovens que já dominam este aparato cultural, o que faz com que a considerem uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar uma concepção de mundo dominante e mais distante da sua.

Nesse sentido, para Bourdieu e Passeron (2008), toda ação pedagógica é uma imposição de um poder arbitrário à medida que apresenta a cultura dominante como cultura geral. A ação pedagógica contribui para a reprodução cultural e social simultaneamente. Segundo os autores:

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura.
(BOURDIEU; PASSERIN, 2008 apud SOUZA, 2012, p. 29)

Dentro dessa lógica, é evidente que, para os filhos das classes dominantes, é mais fácil alcançar o sucesso escolar do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura e assimilar uma nova, assim como um novo jeito de pensar e de se expressar, para, enfim, se tornarem sujeitos ativos nesta sociedade.

Os currículos são impostos dessa mesma forma, assim como as diversas disciplinas que os compõem, as atividades escolares e extraescolares, as formas de avaliar o projeto político pedagógico da instituição, os calendários escolares, os horários, a rotina e as

comemorações. Essa imposição é chamada pelos autores de violência simbólica. Entretanto, existe pouco questionamento dos alunos a respeito da maioria das imposições, pois há uma crença quase generalizada de que isso é atribuição da escola ou dos professores. Ou seja, há uma aceitação da sua legitimidade, na visão dos pesquisadores. Por exemplo, a escola pública que atende alunos de baixa renda é estruturada nos moldes de uma escola fundamentada nas características de alunos da classe média, inclusive quanto às expectativas da escola sobre a atuação da família. Entretanto, quando algo muda e os alunos se rebelam contra a violência simbólica que sofrem, isso é interpretado pelos professores e por outros profissionais da escola como indisciplina, ousadia, falta de educação, falta de respeito e vários outros comportamentos que se referem à insubordinação. Provavelmente, os professores dirão que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para essa participação, que não se entendem e não têm disciplina para participar de forma civilizada.

Conforme ressalta Ristum (2005), além da violência simbólica, há outras formas de violência praticadas pelo professor, entre as quais se destaca a violência psicológica, que se expressa através do comentário pejorativo, da desvalorização do aluno, da crítica pessoal. Essas formas de depreciação do comportamento do discente colocam-no numa situação humilhante perante seus colegas, causando-lhe constrangimento. Esse tipo de prática constrói, em sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem e se constitui mais um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo poder socioeconômico da população.

Nas incursões pelas escolas, é muito comum ouvirmos dos pro-fessores, diretores, coordenadores e funcionários que a culpa pelo fracasso escolar, pela indisciplina, pela violência e por vários outros problemas apresentados pelos alunos, se deve, basicamente, a duas esferas: à família, devido à 'falta' de estrutura e educação doméstica; ou à conjuntura social, política, econômica e cultural, com ênfase na pobreza, no desemprego e no excesso de violência do local em que moram.

Você concorda com essa atribuição de culpa? Pense a respeito procurando analisar os condicionantes de situações que envolvem o fracasso escolar.

Sposito (1998) aponta para a importância de abordar a violência escolar, que ela denominou stricto sensu: “aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino” (SPOSITO, 1998, p.64), considerando que nem sempre os ambientes sociais violentos produzem práticas escolares violentas. Apesar da importância dos fatores macrossociais, não se pode negar que a dinâmica da instituição também seja responsável pela produção da violência escolar.

Para Charlot (2002), os estudos baseados na teoria da reprodução de Bourdieu identificam que alunos oriundos de camadas sociais desfavorecidas têm maior propensão a apresentar fracasso escolar. Esse fracasso se manifesta sob forma de baixo desempenho, causado pelo preconceito, pela baixa autoestima, pela repetência e, posteriormente, pela evasão.

Assim, a escola exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Desse modo, configura-se um paradoxo: explicitamente a escola não exclui ninguém, visto que todos são providos da mesma oportunidade de acesso e ingresso. No entanto, em suas práticas cotidianas, privilegia aqueles que fazem parte da cultura de elite, estigmatizando, sutilmente, quem não tem acesso a tais conhecimentos, excluindo-os de modo implícito.

"A escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, e tratá-los exatamente como iguais em condições, pressupondo que todos têm as mesmas oportunidades, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos" (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 29)

Ao realizar uma pesquisa sobre as origens históricas do fracasso escolar, Patto (1999) indica como as explicações para o fenômeno estavam diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade e como esse discurso preservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres. Esclarece as questões políticas que envolvem a abordagem dos problemas escolares, em que fica evidente o interesse e a manipulação das classes dominantes.

Arroyo (2008) também assinala que a cultura do estigma e da exclusão das camadas populares e seus efeitos sobre o rendimento escolar não são novos. Por exemplo, as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes: os conteúdos são reduzidos ao mínimo, o currículo é adaptado às suas condições e as propostas educativas, muitas vezes, vão na direção de eliminar a reprovação, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizante, seriada e gradeada, de forma que os estudantes cheguem ao final do processo de escolarização sem terem, porém, construído os saberes e competências esperadas.

A relação existente entre os altos índices de reprovação e o abandono escolar nos primeiros anos de escolarização da escola pública levaram Patto (1999) a realizar um resgate da produção científica sobre essa questão. Seus estudos apontam que, se quisermos compreender as causas do insucesso escolar, temos que nos voltar para a contribuição das próprias práticas escolares na produção do fracasso das crianças das escolas públicas nas regiões pauperizadas das cidades. Atualmente, as causas das dificuldades de aprendizagem dessas crianças estão sendo buscadas em instâncias do processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professorado, a formação e a valorização profissional do professor, até as metodologias de trabalho pedagógico e relações professor-aluno.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) também indica alguns aspectos da organização escolar que contribuem para o insucesso:

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. [...]. Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular

> e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 15)

Segundo a autora, se quisermos modificar essa situação, temos que pensar a organização da escola a partir de outros modelos que permitam o resgate do valor do conhecimento, enquanto um bem necessário, prazeroso e que mereça ser adquirido. Isso será possível por meio da valorização do diálogo com diferentes linguagens e culturas.

Pesquise mais

Para que você aprofunde seus conhecimentos sobre o que caracteriza uma proposta de educação inclusiva, deixo a sugestão de um vídeo e de um artigo introdutório sobre o assunto:

1) *Educação e Inclusão Social*, vídeo produzido pela UNIVESP TV em 2015, que faz uma apresentação sobre a Educação Inclusiva e traz depoimentos de pesquisadores, como Maria Tereza Egler Mantoan, sobre o histórico e a introdução à Política Nacional de Educação Especial.

Disponível em: <https://bit.ly/2MCTSPx>. Acesso em: 27 ago. 2018.

2) Artigo *Igualdade e diferenças na escola*: como andar no fio da navalha, de Maria Teresa Mantoan. O texto aborda a complexa relação entre igualdade e diferenças, que envolve o entendimento, a elaboração de políticas e todas as iniciativas que visam à transformação das escolas, para que, assim, se ajustem aos princípios inclusivos de educação.

Fonte: MONTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p.55-64, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2obKYto>. Acesso em: 27 ago. 2018.

Os alunos que chegam às escolas trazem as marcas de suas singularidades linguísticas, físicas e culturais. Além de toda diversidade cultural, social e de gênero, a educação inclusiva traz, ainda, a presença da educação especial para o atendimento às crianças com deficiências, que se organiza com o atendimento educacional especializado, como suporte ao ensino regular.

Pesquise mais

Para saber mais sobre a Política Nacional da Educação Inclusiva, sobre as modalidades de atendimento da Educação Especial e sobre as possibilidades de adaptações curriculares, sugerimos a leitura dos documentos oficiais do MEC indicados abaixo:

1) BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/1DGMW90>. Acesso em: 27 ago. 2018.

2) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: SEESP/MEC, 2003. p. 23-36. Disponível em: <https://bit.ly/2NluRVm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

A escola precisa estar preparada para acolher e trabalhar pedagogicamente com alunos em situação de medidas socioeducativas, trabalhadores, pertencentes a classes mais favorecidas e a classes menos favorecidas; alunos com baixo desempenho, alunos com superdotação e alunos com as mais variadas deficiências.

Considerar a diversidade existente entre os alunos requer medidas de flexibilização do currículo para atender as necessidades educacionais específicas dos que apresentam algum tipo de necessidade especial, que tenham altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que exijam a atenção da equipe pedagógica da escolar. Assim, é possível viabilizar a todos os estudantes, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Nessa perspectiva, é importante considerar a impossibilidade de que pessoas singulares aprendam os conteúdos ao mesmo tempo e sejam avaliados da mesma forma, e dar lugar à valorização da pluralidade, das diferenças, da reorganização dos tempos e às aquisições de conhecimento e formas de aprendizagem, contemplando a afirmação dessas diferenças como ponto de partida pedagógico.

Assim, Skliar (2003) aponta:

> **A escola não é simplesmente um lugar de convívio (...) deveria ser a conversação entre as diferenças, buscando uma escola que consiga não mais falar sobre o outro, tematizar o outro. É preciso que os outros possam falar de si e entre si. Assim a conversação traz o benefício para todos e para todas: trata-se da possibilidade de continuar sendo o que são e também de poderem tentar ser outras coisas para além do que já são. (SKLIAR, 2003, p. 4)**

Ao assumir um olhar focado nas diferenças como ponto de partida para realização das práticas pedagógicas, é preciso, como propõe Skliar (2003), percebê-las como possibilidades e romper com as atitudes de impor somente uma alternativa de língua, de aprendizagem, de inteligência, de corpo.

É necessário considerar como princípios a indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade e os valores que acompanham os sujeitos que ensinam e que aprendem. Parte-se do princípio de que os homens se fazem humanos nas relações sociais, por meio do trabalho e da produção da cultura. O sujeito que aprende, aprende com o corpo todo, corpo este que carrega uma bagagem cultural, organizadora de sentidos e significados. Ensinar pelo diálogo e reflexão é promover o que se denomina educação integral do homem.

A Psicologia, enquanto disciplina, pode contribuir com os referenciais que permitem ao professor de Psicologia discutir em sala com seus alunos questões de classe social, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais, da construção da subjetividade, dos modos peculiares de ser e aprender, que marcam as relações

de poder dentro da escola, tematizando de modo a favorecer a superação de práticas de preconceito, discriminação e exclusão.

Além disso, nesse sentido, o currículo se apresenta como ferramenta básica da escolarização. Ele dimensiona as adequações necessárias para oportunizar as maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversidade de necessidades dos alunos na escola.

O desafio de participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se viabiliza por meio da adequação de objetivos propostos na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo escolar, como também em uma avaliação que promova a aprendizagem a partir das condições próprias de cada aluno, para que exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições. Isso vai favorecer a construção de uma autoimagem positiva, incentivando novas conquistas.

Outro fator na relação escola/aluno que precisa ser revisto é a falta de dialogia, principalmente, quando há uma desconsideração da diversidade cultural, devido a práticas discriminatórias, que desconsideram a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas, exercendo pressão para que os estudantes sejam iguais. No desejo da homogeneidade, desconsideram-se diferenças importantes e que podem ser enriquecedoras para o crescimento de todos.

Para que o ambiente escolar se constitua como um local propício ao desenvolvimento da aprendizagem e permanência de todos os alunos, se faz necessário fortalecer as relações, propiciando um clima dialógico e valorizando os estudantes como protagonistas, "favorecendo relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre os alunos, professores e gestores, a participação da família e da comunidade nas atividades educacionais e a ressignificação do trabalho da escola" (ASSIS, 2006, p. 78).

Sem medo de errar

Até aqui você adquiriu algumas bases sobre a temática abordada nesta Seção 1. Agora vamos buscar juntos a solução para a situação-problema apresentada inicialmente. Como vimos, Marília busca

viabilizar o resgate da autoestima dos alunos que possuem a crença de que não serão capazes de concluir o curso, pois não teriam "capacidade para aprender". A motivação para as aulas é baixa e muitos já enfrentaram situação de violência e preconceito no contexto escolar. Além disso, na sala, existem alunos que são público-alvo da educação especial e necessitam de atendimento educacional especializado.

Para resolver essa situação, é preciso que você perceba que as formas de violência, praticadas pelo professor e pela escola, colocam-no em uma situação humilhante perante seus colegas. Entre elas, é possível destacar a violência simbólica e psicológica, que se expressa por meio da imposição de uma cultura na qual o aluno não se reconhece. Além disso, o preconceito e a desvalorização do aluno, por meio de críticas e comentários pejorativos a seu respeito, também causam constrangimento. Esse tipo de prática constrói, em sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem e constitui mais um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo nível socioeconômico da população.

Também é preciso retomar as possíveis causas do insucesso escolar dos alunos advindos das classes sociais menos favorecidas. Na maior parte dos casos, isso se deve ao fato de que a escola trabalha com os conhecimentos valorizados pela cultura das classes dominantes. Com isso, excluem-se os que não possuem o conhecimento por ela valorizado e não são criadas as possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos. Além disso, a escola não se abre a novos conhecimentos, saberes e linguagens que não couberam, até então, dentro dela.

Para reverter essa situação, devemos pensar na relação dos alunos com o conhecimento: que razões o aluno tem para aprender o conhecimento valorizado e trabalhado pela escola? Então, o primeiro desafio do professor é o de resgatar o valor do conhecimento, enquanto um bem necessário, prazeroso, que estabelece relações com a vida, com a realidade de todos os alunos, com o trabalho e com a cidadania; um conhecimento que merece ser adquirido.

O maior desafio a ser enfrentado pela professora é resgatar o diálogo com os alunos, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das diferentes linguagens e formas de aprender, buscando metodologias diferenciadas que estejam em sintonia com o processo cognitivo dos alunos, seus interesses e necessidades.

É preciso que a professora reconheça a importância de uma educação realmente inclusiva, discuta com os alunos as práticas discriminatórias e valorize a pluralidade de saberes, trabalhando com a autoestima e a confiança de todos eles.

Em relação ao trabalho com os alunos que são público-alvo da educação especial e que necessitam de atendimento educacional especializado, cabe à professora e à coordenação pedagógica da escola promover as necessárias adequações de acesso ao currículo, conforme as necessidades dos alunos (acessibilidade da estrutura física, materiais de estudo e acesso às informações); as adequações metodológicas e didáticas (métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares), dos conteúdos curriculares e dos processos avaliativos, de modo a permitir que os eles possam usufruir das atividades de ensino.

Avançando na prática

Vencendo novos desafios

Descrição da situação-problema

Caro aluno, vamos ampliar a sua reflexão. A professora Eliana é responsável pela disciplina de Psicologia em um curso profissionalizante de Secretariado, e a escola acaba de receber nessa turma uma aluna com baixa visão. A professora sabe que, respeitando os princípios da educação inclusiva, deve realizar o acolhimento dessa nova aluna e reorganizar seu planejamento de forma a propiciar a sua participação plena em todas as atividades de ensino a serem propostas juntamente com os outros alunos da turma. O que Eliana precisa considerar para vencer esse desafio?

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, a professora deve considerar que, embora os professores (as) comuns não sejam responsáveis pelo ensino de conteúdos específicos para cada tipo de deficiência (código braile, orientação e mobilidade, uso de tecnologia assistiva etc), pois são da competência dos (as) professores (as) do ensino especial, a eles compete o ensino dos conteúdos curriculares da disciplina. Os alunos, com e sem deficiência, aprendem, todos juntos, esses conteúdos, o que só é possível se as práticas escolares não forem excludentes.

Retomando os princípios da educação inclusiva, é preciso que a professora, juntamente com o professor de educação especial e a coordenação pedagógica da escola, busque conhecer e promover as recomendações específicas que estão presentes nas diretrizes curriculares a respeito das possíveis adequações de acesso ao currículo (materiais em braile e ilustrações táteis); as adequações metodológicas e didáticas (métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares); além de ajustar os conteúdos curriculares e processos avaliativos (adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação considerando as condições do aluno em relação aos demais colegas da turma) que serão necessários para permitir que a aluna possa usufruir das atividades de ensino.

É importante lembrar que ensinar é uma atividade coletiva e aprender, um ato individual e intransferível. Desta forma, não se pode exigir que todos aprendam da mesma forma e pelos mesmos caminhos. As respostas de uma turma de alunos refletem essa informação mostrando que há caminhos diferentes para do saber que são singulares, próprios e, portanto, devem ser reconhecidos e valorizados nas suas diferenças.

O desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com deficiência, exige que a professora busque garantir o acolhimento e respeito à singularidade. O acesso da aluna ao currículo deve se dar por meio do uso de recursos específicos adequados às suas necessidades e da adequação de metodologias de trabalho pedagógico. As possibilidades da flexibilização curricular são viabilizadas por meio da adequação de objetivos propostos na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos

humanos, técnicos e materiais específicos e no redimensionamento do tempo escolar. Além disso, deve-se pensar em uma avaliação que promova a aprendizagem a partir das condições próprias de cada aluno, para que seja exercido o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

Faça valer a pena

1. Patto (2002), ao discutir as causas do baixo desempenho, evasão e repetência dos alunos das classes sociais menos favorecidas economicamente nas escolas públicas brasileiras, aponta que a teoria da carência cultural, presente no ideário dos professores, contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos de que o insucesso do aluno se deve ao ambiente familiar pobre de oportunidades e de cultura.

Considerando as causas do baixo desempenho e exclusão dos alunos, pode-se dizer que:

a) É preciso levar em conta que a existência de deficiências linguísticas ou de diferenças de linguagem entre professor e aluno dificultam a aprendizagem de novos conteúdos.
b) Uma das grandes explicações para o fracasso escolar dos alunos de famílias de baixa renda é a de que eles, por serem carentes, não possuem um desenvolvimento psicológico saudável adequado.
c) O aluno real, que vai à escola, não corresponde ao aluno idealizado pelo professor e, portanto, o docente não está preparado para trabalhar com suas necessidades e cultura.
d) O fracasso escolar tem causas intraescolares e, para compreendê-lo, é preciso analisar as relações entre professor e aluno que lá se estabelecem e as práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade e cultura dos alunos.
e) Os alunos das classes menos favorecidas abandonam a escola com frequência porque desde muito cedo têm necessidade de trabalhar.

2. Observe o relato a seguir, que ilustra uma situação do cotidiano da escola: Uma professora dos anos finais do ensino fundamental se dirigiu aos seus alunos: “vocês precisam saber se movimentar dentro da escola. Não é assim, andando em grupos, conversando alto e livremente. Precisam andar em fila comportadamente, um atrás do outro, com cabeça baixa. É assim que se anda dentro de uma escola. Até o final do ano, vocês aprendem! ”

Em relação ao relato anterior, considere as afirmativas abaixo:

I. A situação relatada exemplifica um tipo de violência simbólica da professora com os alunos, que se revela numa relação de confronto, pela imposição de uma cultura específica que não corresponde à cultura dos estudantes.
II. A situação relatada exemplifica uma imposição de um poder arbitrário utilizado como forma de dominação pela professora.
III. A situação relatada exemplifica uma violência simbólica, mas não existe questionamento dos alunos a respeito da imposição, pois há uma aceitação da sua legitimidade.
IV. A situação relatada exemplifica uma relação de um poder formal e impessoal, que favorece condições para se rebelar contra a violência simbólica.

Com base nas afirmativas, assinale a alternativa correta:

a) As afirmativas I, III e IV são verdadeiras.
b) As afirmativas II e IV são verdadeiras.
c) As afirmativas I, II e III são verdadeiras.
d) As afirmativas II, III e IV são verdadeiras.
e) As afirmativas I e III são verdadeiras.

3. "Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola implica o reconhecimento de que o outro é sempre diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional" (Mantoan, 2006).

Diante do texto, analise as proposições a seguir:

I. Quando falamos de educação inclusiva, estamos nos referindo à inclusão total, incondicional de todos os alunos nas escolas, que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. A Educação Inclusiva é condição para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos.

PORQUE

II. As escolas precisam ser capazes de incluir os alunos excluídos,

indistintamente, considerando todos os estudantes que estão desmotivados, infelizes, discriminados, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima, resultante da exclusão escolar e da sociedade, alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores.

Assinale a alternativa correta correspondente às proposições:

a) I e II são proposições falsas.
b) I e II são proposições verdadeiras, mas II não é uma justificativa correta de I.
c) I e II são proposições verdadeiras e II é uma justificativa correta de I.
d) I é uma proposição falsa e II é uma proposição verdadeira.
e) I é uma proposição verdadeira e II é uma proposição falsa.

Seção 4.2

Globalização e impactos na atuação docente

Diálogo aberto

Prezado aluno,

Nas últimas décadas, o fenômeno da globalização e os grandes avanços científicos e tecnológicos têm favorecido novas formas de produção e socialização de informações e permitido novos tipos de interações entre as pessoas de diferentes espaços e culturas, tecendo uma complexa rede de possibilidades, que traz mudanças nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais (CASTELLS, 1999).

A tecnologia trouxe para a vida das pessoas novos espaços e ferramentas, como internet, games, redes sociais, entre outros, que permitem a experimentação de papéis sociais, ampliam o leque de relações interpessoais e o contato com informações, fornecendo elementos para a formação pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, a fim de preparar os alunos para enfrentar de modo satisfatório os desafios profissionais e formativos impostos pela sociedade contemporânea, é preciso que as instituições educativas considerem essa nova realidade. Para isso, é preciso pensar em projetos educacionais fundamentados na aprendizagem colaborativa, que favoreçam a autonomia dos alunos e que incorporem em seu cotidiano as tecnologias e estratégias diversificadas, como recursos ou ferramentas que possam favorecer a construção de conhecimentos.

Nesta seção, portanto, você estudará, de forma mais detalhada, os impactos da globalização e do desenvolvimento tecnológico na postura de docentes e discentes, bem como a importância de incorporar as diferentes linguagens e contextos à educação.

Para isso, vamos analisar uma situação vivenciada por uma docente de Psicologia. Ao conhecer um pouco desse cotidiano profissional, você poderá relacioná-lo aos conteúdos estudados, tornando seu aprendizado ainda mais significativo. No contato

cotidiano com seus alunos do ensino médio, a professora de Psicologia Marília observou que os estudantes, independentemente da situação econômica, possuem grande consumo midiático, ou seja, têm amplo acesso à televisão, rádio, internet, celulares e redes sociais, o que acaba sendo a sua principal fonte de informações. Consequentemente, passam a ser muito afetados pelos valores e padrões divulgados nesses meios. Os conhecimentos trabalhados pela escola não despertam o interesse dos discentes e, somado a isso, falta afinidade com a leitura de materiais impressos. Para reverter essa situação e motivar os alunos, Marília poderia utilizar as mídias e as redes sociais no cotidiano da sala de aula, incorporando essas tecnologias como ferramentas a fim de favorecer novas linguagens e a aprendizagem em diferentes contextos. Como isso seria possível?

Para melhor entendimento dessa perspectiva, é necessário que Marília aprofunde seus estudos sobre os processos de construção de conhecimento e novas linguagens advindas do uso dessas novas tecnologias, uma vez que a aplicação adequada desses recursos pode estimular o potencial cognitivo dos alunos, além de auxiliar a conceitualização e abstração.

Não pode faltar

Você já percebeu que os acontecimentos econômicos, políticos e sociais que ocorrem em outros países do mundo também podem afetar sua vida?

Para entender por que isso acontece, é preciso compreender o fenômeno bastante presente em nosso cotidiano chamado de Globalização.

Segundo Ianni (1995), Globalização é um termo elaborado na década de 1980 para descrever o processo de integração e interdependência econômica e política entre os diferentes países do mundo. Esse processo não é recente. Ele teve início ao final do século XV, quando os europeus investiram na expansão colonial marítima, ampliando suas relações e comércio com outros países e continentes. No entanto, nas últimas décadas, os avanços tecnológicos permitiram uma rápida evolução dos sistemas de transporte e sistemas de comunicação por satélite, informática e

telefonia, facilitando a circulação de informações, pessoas, bens e serviços em todos os cantos do mundo, intensificando cada vez mais essas relações.

No campo econômico, esse processo ocorre em diferentes escalas e possui consequências distintas entre os países. De acordo com Morais (2017):

> [...] sendo as nações mais ricas as principais beneficiadas pela globalização, pois, elas expandem seu mercado consumidor por intermédio de suas empresas transnacionais, que possuem matriz em um país desenvolvido e atuam com filiais em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Também se beneficiam da mão de obra barata, isenção de impostos, doações de terrenos e outros incentivos oferecidos pelos governos desses países. (MORAIS, 2017, p. 4)

As instituições financeiras (bancos, casas de câmbio e financeiras) criaram um sistema mais eficiente para facilitar a transferência de capital e para comercializar ações globalmente. Neste processo, muitos países se uniram para formar blocos econômicos, como, por exemplo, a União Europeia, o Mercosul, entre outros, cujo objetivo foi consolidar as relações comerciais entre seus membros e obter mais força nas relações comerciais internacionais. Um dos resultados foi o fato de países em desenvolvimento ficarem à mercê dessas grandes economias. A globalização extrapola as relações comerciais e financeiras entre as nações. Como diz Giddens (2002):

> [...] é um erro pensar-se que a globalização só diz respeito aos grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não é apenas mais uma coisa que 'anda por aí', remota e afastada do indivíduo. É também um fenômeno 'interior', que influencia aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas. (GIDDENS, 2002, p. 56)

Embora esse processo de ampliação das relações tenha origens econômicas e comerciais, ele se constitui como um fenômeno multifacetado, que assumiu dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais, interligadas de forma complexa (SOUSA SANTOS, 2001).

Pesquise mais

Para saber um pouco mais sobre o processo de globalização, sugerimos que você assista ao vídeo *Globalização e o impacto sobre as culturas*, produzido em 2014 para o curso de Ética, valores e cidadania da USP/UNIVESP. Nele, o professor Mário Nunes apresenta algumas definições do atual fenômeno da Globalização e analisa seus impactos nas diferentes culturas, na relação que estabelece entre o local e o global.

Disponível em: <https://bit.ly/2wy4Ue6>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Levy (1999) aponta que os avanços nas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), que aceleraram a globalização, também contribuíram para o surgimento da sociedade da informação e do conhecimento, à medida que possibilitaram um fluxo mais rápido e barato de informação, produtos e serviços, o que permite que muitos usuários estejam conectados ao mesmo tempo em dispositivos móveis, Internet e redes sociais. Essa conectividade favorece também um processo de compartilhamento de informações, costumes e valores das diferentes culturas que altera a forma como nos enxergamos e nos posicionamos nesse novo contexto social. Ao mesmo tempo em que conseguimos acompanhar em tempo real um evento que está acontecendo em outra parte do mundo, também passamos a conhecer diferentes possibilidades de vida, vestimentas, culinária, músicas, entre outros.

Entretanto, as potências econômicas possuem mais recursos para a produção e disseminação cultural. Isso significa que esses países exercem mais influência cultural sobre outros, divulgando músicas, filmes, informações, formas de se vestir, falar, alimentar e, por conta disso, "o modelo cultural dos países hegemônicos vem ganhando espaço e sugerindo aos outros povos e culturas, padrões de vida e de consumo que devem ser seguidos para alcançar a felicidade" (SANTOS, 2010, p. 39).

Somos bombardeados por informações, através de imagens e sons que, de uma forma ou de outra, tentam criar, mudar ou fortalecer atitudes ou opiniões nos indivíduos, de forma a manter a hegemonia e o poder econômico dos países desenvolvidos.

No século XX, quando o rádio, a televisão e os meios de comunicação de massa, começaram a se tornar comuns nas residências das pessoas, a cultura estrangeira, veiculada por esses meios de comunicação, principalmente a norte-americana, passou a influenciar o consumo de produtos de outras culturas na maioria dos países no mundo. O consumo de produtos de redes de *fast food* , a língua inglesa como idioma universal, a música, a moda e os padrões de comportamento e consumo exibidos nos filmes de *Hollywood* são exemplos de influência da globalização em nossos costumes.

No que se refere à educação, o processo de globalização implicou a redução dos serviços públicos com a expansão do privado e a criação de novos modelos educacionais, pautados em exigências globais de habilidades e competências voltadas para os mercados emergentes.

Pesquise mais

O artigo *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia,* de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Sonia Kramer, discute o fato de uma educação de qualidade demandar uma visão crítica dos processos escolares e dos usos mais adequados e criteriosos das novas tecnologias. Sugerimos essa leitura para que você possa conhecer algo a mais sobre o papel das tecnologias da comunicação e da informação na educação contemporânea e como os seus usos podem contribuir para a discussão da cultura e se ser favorável a um projeto de emancipação.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa.; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1037-1057.

Disponível em: <https://bit.ly/1GFzglt>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Segundo Moreira e Kramer (2007), o surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação propiciou transformações nas formas de acessar as informações, de se relacionar com o mundo e de produzir conhecimento. Além disso, trouxeram impactos para o processo educativo e para a postura

docente e discente. Num mundo multicultural, permanentemente conectado e em profunda transformação, temos que repensar seriamente os modelos de ensino e aprendizagem que utilizamos.

É importante que você entenda que o fenômeno da Globalização, embora tenha suas raízes na ampliação das relações econômicas e comerciais entre os países, foi potencializado pelo avanço tecnológico que permitiu o compartilhamento de informações, elementos, costumes e valores das diferentes culturas, assumindo dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais, interligadas de forma complexa. No campo educacional, o surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação propiciou transformações nas formas de acessar as informações, de se relacionar com o mundo e de produzir conhecimento e trouxe impactos na relação dos alunos com o saber, exigindo dos professores uma mudança de postura, no sentido de compreender essas possibilidades de interatividade possibilitadas pela tecnologia, vista como uma ferramenta capaz de potencializar os processos de construção do saber.

No entanto, embora a sociedade esteja inserida em um mundo digital, muitas escolas ainda insistem em uma prática de ensino fragmentada, convencional, fundamentada apenas na transmissão de informações, o que já se mostra ultrapassado e desmotivador para alunos e professores.

A aquisição da informação, hoje, não depende apenas do professor. As mídias eletrônicas, como televisão, cinema, internet, já estão presentes na vida dos estudantes desde muito pequenos, articulando diferentes linguagens, imagens, vídeos, animações, falas, música; oferecendo informações diversificadas; formando opiniões e ajudando a formar e difundir a cultura e as ideologias.

Cercados por computadores, videogames, câmeras, celulares, Internet e todas as tecnologias digitais, os jovens acabam por construir um modo específico de se comunicar, de ver e interpretar o mundo, de aprender, de se divertir. Eles recebem informações dos mais variados tipos e fontes, expressam sua opinião, produzem e transmitem conteúdos em tempo real. Veen e Vrakking (2009)

apontam que, ao contrário das antigas gerações, que chegavam às escolas nos anos de 1960, 1970 ou 1980, acostumadas a sentar e receber informações do professor, os jovens de hoje já têm uma postura mais ativa no sentido de buscar pelas informações que lhes interessam e a interagir com quem disponibilizou essas informações. Dessa forma, o aluno quer se sentir parte da construção do conhecimento produzido em sala de aula quando o assunto lhe parece interessante. Ele precisa interagir no processo e não apenas ser expectador.

Para preparar os alunos para enfrentar de modo satisfatório os desafios profissionais e formativos impostos pela sociedade contemporânea, é preciso que as instituições educativas considerem essa nova realidade e o novo perfil de jovem que chega à escola, pensando em projetos educacionais, fundamentados na aprendizagem colaborativa, que favoreçam a autonomia dos alunos e que incorporem em seu cotidiano tecnologias e estratégias diversificadas, como recursos ou ferramentas que possam favorecer a construção de conhecimento.

Atualmente no discurso pedagógico, é comum a valorização da presença das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na escola, como uma solução para superação de todos os problemas pedagógicos com que o professor se depara. Visto que as novas tecnologias não são dotadas de poder miraculoso, mas devem ser entendidas como produções histórico-sociais, em que medida podem realmente ser vistas como fontes de transformações para a aprendizagem?

Como a escola pode ser relevante no aprendizado em um mundo de acontecimentos rápidos e desafiadores? O que podemos trazer do dinamismo das transformações digitais, econômicas e sociais para o ambiente de ensino e aprendizagem mais formal?

Sabemos que apenas colocar essas ferramentas dentro das escolas não vai fazer com que o seu uso seja eficaz na educação, ou seja, "não é suficiente adquirir computadores, internet, *tablets*, sem que haja uma mudança na postura do educador. Isto reduzirá as novas tecnologias a simples meios de informação". (MORAIS, 2000, p. 17)

Leão (1999) afirma que, com o avanço da "sociedade da informação" e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), muitos docentes viram seu "último poder" de detentor e transmissor do saber se acabar, o que gerou uma postura de certa resistência e despreparo das escolas para acolher os equipamentos digitais. Há um equívoco ao se pensar que as mídias sociais podem tirar a atenção dos discentes, desviando o foco para conteúdo não pertinente à aula.

Para avançar, temos que considerar que o papel do professor, hoje, deve ser reconfigurado. O seu novo papel ainda inclui a função de transmitir o conhecimento historicamente construído, mas outros aspectos também devem ser considerados na sua atuação didática. Ele deve instigar a reflexão fundamentada dos seus alunos sobre o conhecimento científico, sobre sua aprendizagem, sobre seu papel social, sobre as informações que recebem, despertando-lhes o interesse pelo conhecimento como um bem em si, cuja aquisição deve continuar pela vida afora.

O professor deve assumir a postura de mediador que subsidia o aluno para a pesquisa das informações, para a seleção das informações relevantes e confiáveis e para a interpretação adequada, contextualizando-as, tornando-as significativas e possibilitando a aprendizagem.

Ele deve ensinar o aluno a criticar racionalmente o que está sendo aprendido, a pensar por si mesmo, a tomar decisões de forma coerente, responsável, fundamentada, a atuar democraticamente na sociedade.

Para isso, é preciso que os professores consigam adaptar seus planejamentos e conteúdos às necessidades e realidade dos alunos, criando conexões com o cotidiano, transformando a sala de aula em um espaço investigativo.

Segundo Moran (2018):

> [...] os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um. (MORAN, 2018, p. 7)

A educação é mais complexa porque tem de preparar para a autonomia, para podermos tomar decisões mais complexas em todos os momentos, de forma criativa, empreendedora e realizadora. Para preparar para a autonomia, precisamos de outra proposta de escola, muito mais leve, aberta, flexível, centrada no aluno, com atividades significativas, metodologias ativas e uso das tecnologias digitais.

O atual desafio da escola e, por consequência, do professor em sala de aula é assimilar essa interatividade possibilitada pela tecnologia, enxergando-a como mais um instrumento cultural que produz mudanças conceituais e sociais.

Os professores precisam conhecer melhor a linguagem midiática, entender suas possibilidades de uso e de manipulação para estarem capacitados a discutir essa linguagem com seus alunos, ensinando-os a estabelecer relações e a construir um olhar crítico. Trabalhando com as mídias, a escola poderá propiciar aos alunos a utilização das mídias de uma forma positiva, para a expressão de ideias, a produção de conhecimento, a comunicação e a interação social.

Para conhecer alguns exemplos de formas de incorporação das tecnologias no cotidiano da escola, convido você a assistir ao vídeo *O Uso da Tecnologia na Escola*. Nele, as pesquisadoras Maria Elisabeth de Almeida, da PUC de São Paulo, e Roseli Lopes, da Escola Politécnica da USP, discutem os benefícios da utilização da tecnologia na escola e apresentam a experiência de inclusão social criada pelo programa Um Computador por Aluno (UCA), na cidade de Campo Limpo Paulista, e também o trabalho com tecnologias envolvendo crianças com deficiências em Indaiatuba, interior do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/2BVwckj>. Acesso em 28 ago. 2018.

Moran (2000) destaca que:

> Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar. Nessa perspectiva, é importante sempre buscar conectar o ensino com a vida do aluno, alcançando-o por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on line e off line. (MORAN, 2000, p. 7)

Para isso, os docentes estão se voltando à direção adequada ao adaptarem-se às novas tecnologias. É necessário que planejem o uso dos meios digitais para que haja uma eficiente troca de conhecimento, e não os usar só como simples apresentadores de conteúdo, atraindo, assim, o interesse dos discentes. Nesse contexto, é fundamental que a instituição de ensino, seja por bens próprios ou por políticas públicas, garanta a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, além de investir na infraestrutura escolar para atender as demandas da contemporaneidade.

Para finalizar nossa conversa, é importante destacar que a democratização do acesso às novas tecnologias de informação é necessária a todos os cidadãos para que possam utilizá-las na melhoria de suas condições de vida e na inserção social. No Brasil, face aos vários problemas sociais que enfrentamos, a desigualdade também se traduz na exclusão digital. Segundo pesquisa realizada por Grossi, Costa e Santos (2013), os projetos e programas de inclusão digital que existem hoje ainda não são suficientes para reverter essa situação.

Nesse sentido, as escolas são instituições fundamentais para minimizar a exclusão digital com as camadas mais pobres da população e promover a democratização ao acesso a computadores e Internet como umas das possíveis vias de desenvolvimento e crescimento econômico. É possível, portanto, diminuir os danos sociais na luta contra a desigualdade. Essa luta contra a exclusão digital objetiva, sobretudo, encontrar caminhos que diminuam seu impacto negativo sobre a distribuição de riqueza e oportunidades. Assim, a escola pode introduzir os alunos no uso desses instrumentos, capacitando-os para o conhecimento de programas básicos, de forma a facilitar sua futura inserção no mercado de trabalho e motivá-los para o uso de novas tecnologias.

Sem medo de errar

Caro aluno,

Chegou o momento de pensar na resolução da situação-problema proposta. Com os conteúdos estudados, acreditamos que você já tenha construído alguns conhecimentos a respeito das consequências

do processo de globalização na educação escolar e na postura de docentes e discentes, bem como deve ter percebido a importância da incorporação das diversas mídias como recursos pedagógicos.

Ter como foco esse entendimento permitirá que você possa resolver a situação-problema, em que a professora Marília precisa motivar seus alunos para a aprendizagem. Considerando que eles já utilizam as mídias digitais em seu cotidiano, a docente precisa incorporar essas tecnologias a fim de favorecer novas linguagens e aprendizagem em diferentes contextos.

Os estudos realizados até aqui evidenciaram que a globalização e o rápido avanço tecnológico, trouxeram mudanças na economia, na cultura, no acesso às informações, na forma se relacionar com o mundo e de produzir conhecimento. Vários estudos indicam que as tecnologias da informação e da comunicação estão presentes no cotidiano das pessoas e condicionam muitas mudanças, principalmente, no comportamento dos jovens, que cresceram rodeados por elas. O mundo é multicultural, permanentemente conectado e em constante transformação, o que trouxe impactos para o processo educativo.

O professor continua sendo uma figura importante na era digital. O que muda a sua postura que deixa de ser a de predominância da transmissão de conhecimento para a de facilitador de descobertas. Os alunos formam um grupo que participa do seu processo de aprendizagem, buscando em seus notebooks (ou celulares e outros aparelhos com acesso à Internet) informações sobre o tema da aula, visitando virtualmente os lugares descritos pelo professor, vendo imagens, textos, vídeos, ou trazendo de casa uma pesquisa feita na Internet. Trata-se de outra forma de ensinar e aprender.

Ao investigar o uso das tecnologias na escola e na construção dos saberes desses jovens, percebe-se que, se por um lado os eles crescem e aprendem segundo características das próprias tecnologias, como a hipertextualidade e a interatividade; por outro, são tratados nas escolas como sendo iguais aos alunos que ocuparam aquelas cadeiras enfileiradas e copiaram os conteúdos da lousa cinquenta anos antes. Por motivos socioeconômicos, mas também, por falta de preparo das escolas e dos docentes para lidar com esses jovens alunos e com as mudanças que as TICs propiciam nos processos de ensino e de aprendizagem.

A transformação deve considerar o aluno como sendo um sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, e o aprender e ensinar devem ser atraentes e significativos, convidando à participação. É necessário que os professores aprendam a aprender, o que já um costume para os alunos, pois é exatamente isso que as tecnologias podem ou deveriam: o aprendizado pela exploração, descoberta e curiosidade. A mudança não depende apenas da implementação de ferramentas tecnológicas nas escolas e de saber como usar os seus programas básicos, mas vai além. É preciso entrar no espírito da mudança ocorrida com os jovens. É necessário estar aberto ao novo, à descoberta. É válido lembrar, também, que não se trata apenas de implantar tecnologias nas salas de aulas, mas de usar técnicas, modos de ensinar e aprender que correspondam com o perfil desse "novo" aluno. De nada adianta um computador com acesso à Internet nas mãos de quem não sabe usá-lo, mas é bastante produtivo o professor que está conectado às mudanças ocorridas com seus alunos e com toda a sociedade e faz de sua aula, mesmo se dada com lousa e giz branco, uma verdadeira construção coletiva do saber.

Avançando na prática

Usando as mídias a favor do conhecimento

Descrição da situação-problema

O professor Daniel é responsável pela docência da disciplina "Psicologia da Criança e do Adolescente", em um Curso Técnico em Enfermagem, numa escola profissionalizante de nível médio. Em uma das aulas, cumprindo o conteúdo programático previsto, o professor Daniel está abordando com seus alunos o tema da sexualidade. Ao discutir como as várias teorias psicológicas entendem a sexualidade, inclusive como construção cultural, alguns alunos o confrontam, alegando que durante as explicações do professor, fizeram uma busca pelo celular e conseguiram algumas informações em relação à homossexualidade, afirmando tratar-se de uma doença, que tem processo de cura autorizado por um juiz do Distrito Federal, baseando-se em uma informação obtida na internet.

Diante dessa situação, que estratégias o professor Daniel poderá utilizar para aproveitar esse contexto de forma a promover uma discussão saudável, que possa contribuir para a aprendizagem de conceitos importantes para o futuro profissional desses alunos e combater o preconceito gerado por esse tipo de informação falsa veiculada nas mídias?

Resolução da situação-problema

Para resolvermos essa situação, temos que ter em mente que as mídias eletrônicas, como a televisão, cinema, internet, estão presentes na vida dos estudantes, oferecendo informações, ainda que nem sempre fidedignas, contribuindo para formar suas opiniões e ideologias. Dessa forma, não adianta ignorá-las, nem proibir seu uso em sala de aula.

As mídias, como a TV e a internet se utilizam de uma linguagem específica, que manipula imagens e informações, criando relações entre fatos que antes não existiam e que passam a ser considerados "naturais", "normais", sem que necessitem de comprovação, simplesmente pelo fato de terem sido mostrados. Essas informações que passam a ser propagadas como "verdades" nem sempre visam o bem-estar da população, mas, na maioria das vezes, objetivam apenas atender aos interesses de quem as veicula e favorece a divulgação de todo tipo de preconceito.

Os professores precisam conhecer melhor a linguagem midiática, entender suas possibilidades de uso e de manipulação para estarem capacitados a discutir essa linguagem com seus alunos, ensinando-os a estabelecer relações para que possam ter um olhar crítico sobre essas notícias. Nessa perspectiva, o professor também precisa conhecer essas diferentes linguagens e pensar em formas de utilizá-las em favor do conhecimento.

Assim, nessa situação, o professor poderia aproveitar a oportunidade para propor uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática em questão, buscando explorar as diferentes mídias, contextualizando a notícia em questão, para melhor entender suas intenções. Para isso, poderia sugerir pesquisa em sites confiáveis, dos órgãos de classe, de publicações científicas, entre outros para checagem das informações. Pesquisar melhor também a agência que divulgou a notícia e quais são seus interesses.

O caso em questão se refere a um parecer de um juiz do Distrito Federal que julgou uma ação popular que questionava uma resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP), publicada em 1999 indicando que "Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades". Em sua sentença, ele manteve a resolução, no entanto esse fato objetivo gerou uma série de distorções e especulações, que acabaram por fortalecer o preconceito em relação aos homossexuais. Discutir abertamente essa questão com os alunos também é prepará-los para um exercício profissional responsável.

Faça valer a pena

1. Nem sempre a falta de computadores nas escolas é a justificativa para que a utilização de tecnologias da informação como ferramenta de ensino-aprendizagem deixe de ocorrer. Em muitas delas, é comum haver laboratórios de informática quase sem uso. Além disso, em sala de aula, às vezes alunos se dispersam do conteúdo dado, com conversas paralelas, brincadeiras e aparelhos eletrônicos utilizados por eles, como os celulares com fone de ouvidos, MP3, entre outros.

Diante dessa problemática, assinale a alternativa correta:

a) O trabalho pedagógico que se embasa em novas tecnologias tem que ser realizado por professores especialistas de informática.
b) Um bom trabalho que esteja embasado em novas tecnologias só ocorrerá quando cada aluno tiver seu computador pessoal para realização de atividades escolares.
c) Os professores e equipe pedagógica não estão preparados para o desafio de inserir a tecnologia como mediadora do conhecimento científico.
d) A grande maioria dos alunos já possui notebook. O que ainda falta para melhorar as ações pedagógicas é o acesso gratuito à Internet.
e) A maior dificuldade está em controlar o acesso que os alunos terão às informações que não são pedagogicamente aconselhadas e estão expostas sem controle nenhum.

2. "A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. [...] No fim do século XX, e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença

planetária. Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. " (SANTOS, 2000, p. 23-24)

Tendo em vista o texto de Milton Santos, assinale a alternativa correta sobre o processo de globalização:

a) O fenômeno da globalização refere-se ao desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, e sua origem está relacionada à ampliação do uso da internet.
b) Uma da característica da globalização é a presença de empresas transnacionais, que possuem matriz em um país desenvolvido e atuam com filiais em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, beneficiando esses países em desenvolvimento.
c) No campo econômico, esse processo ocorre em diferentes escalas e possui consequências distintas entre os países, sendo os países em desenvolvimento os mais beneficiados.
d) A partir da globalização, o mercado mundial e as relações econômicas passaram a sofrer a influência dos interesses das grandes corporações multinacionais.
e) Face à globalização, os governos em geral passaram a dificultar a entrada de produtos estrangeiros no mercado local como medida de proteção para garantir o mercado interno.

3. Em nosso cotidiano, as crianças, sem nenhuma supervisão ou acompanhamento, são expostas desde muito cedo às mídias eletrônicas, como televisão, cinema, internet, que oferecem informações e conteúdos diversificados, nem sempre confiáveis, e muitas vezes até nocivos e violentos, mas que exercem influência na formação de opiniões e valores. Considerando essa situação, analise as proposições a seguir:

I. A mídia televisiva dita comportamentos, modo de vestir, de falar, pensar, além de valores, atuando como referencial para jovens, crianças e adultos e a escola deve ter consciência de seu papel de mediar essas informações que chegam aos alunos de nossas escolas, auxiliando-os a construir uma atitude crítica para tais conteúdos nocivos e descompromissados ao qual estão expostos.

PORQUE

II. A permanência das crianças e jovens interagindo com as mídias (computador, televisão, videogames, etc.) exige a imobilidade. O tempo que passam nesta atitude os subtrai de outras atividades que lhes oferecem maiores possibilidades de crescimento físico, mental e afetivo, tais como: o contato social pessoal, a colaboração no lar, os esportes, as brincadeiras, o desenho, a modelagem e a leitura.

Assinale a alternativa correta correspondente às proposições:

a) I e II são proposições falsas.
b) I e II são proposições verdadeiras, mas II não é uma justificativa correta de I.
c) I e II são proposições verdadeiras e II é uma justificativa correta de I.
d) I é uma proposição falsa e II é uma proposição verdadeira.
e) I é uma proposição verdadeira e II é uma proposição falsa.

Seção 4.3

Docência e desafios sociais atuais

Diálogo aberto

Caro aluno,

Convido você a iniciar os estudos desta seção, com a leitura de um pequeno trecho do poema "É treta, preta! ", publicado no livro "Negra Nua Crua" de Mel Duarte (2016, p. 57):

Trabalhar longe e a passagem só aumenta,
enquanto isso eles compram jatinho com a verba da merenda;
O capitalismo invade e acaba com sua renda. [...]
Enquanto a fada faz a vez do capeta, maldade tá solta, eu sei, atenta,
mas ter discernimento pra seguir sua meta é o ítem básico da caixa vida ferramenta. È treta, preta !
Filho do cão aqui faz hora extra: explora, massacra e ai de você se contesta.
Mas, para pra pensar: quem é que rege essa orquestra?
Para pra entender: quem é o adestrado e quem adestra?
Passaram-se tantos anos e ainda querem nos manter em silêncio
Crianças ainda passam fome, meninos nem chegam a ser homens [...]

O poema propõe uma reflexão sobre o mundo atual, cheio de conflitos, desigualdades e injustiças, que atingem a população. Um mundo marcado pela exploração econômica, pela injustiça social e pela corrupção, que criaram um contexto de vida desafiador para grande parte das pessoas de nosso país.

Esse contexto traz para a Educação e para os professores novos enfrentamentos no sentido de ter que atender às exigências do mundo contemporâneo quanto à construção do trabalho pedagógico diferenciado, buscando novos saberes que, uma vez já adquiridos, nem sempre bastam. Como entender a docência diante dos desafios sociais atuais? E a identidade docente nesse processo de transformação?

Também é importante pensar em como a Psicologia pode contribuir para a compreensão do homem contemporâneo, considerando que essas transformações sociais geram impactos em suas subjetividades, que precisam de novos referenciais que permitam sua compreensão.

Considerando que o neoliberalismo tem se constituído como uma ideologia de suporte para um modelo econômico de natureza excludente para grande parcela da população, é importante que você, como futuro docente do ensino de Psicologia, reflita sobre como poderá cumprir seu papel de contribuir para a formação de cidadãos que possam se beneficiar com o conhecimento acumulado por esta área em suas vidas.

Como o ensino da ciência psicológica pode contribuir para a percepção das diversas vozes presentes na escola e acolher os modos de ser das diversas faixas etárias, dos diversos gêneros, das diferentes culturas, dos diversos grupos sociais e sua forma de resistência no mundo?

Para desenvolver essas reflexões, vamos retomar o contexto de aprendizagem que nos acompanhará: Marília é uma docente de Psicologia e trabalha em uma unidade educacional localizada em uma área de grande vulnerabilidade social e que atende o ensino médio. Ela enfrenta diariamente em seu cotidiano situações nas quais seus alunos trazem relatos de casos de exclusão e violência enfrentadas por eles.

Nesse panorama, a partir de um maior aprofundamento sobre os objetivos do ensino de Psicologia no mundo de hoje, qual contribuição, enquanto ciência e profissão, Marília poderia incorporar no processo educacional dos jovens em uma perspectiva de formação de cidadãos críticos e transformadores, fazendo face aos desafios atuais da docência na área?

Não pode faltar

Nos dias de hoje, tem se tornado muito comum ouvir dos docentes que não é uma tarefa fácil ser professor.

Estamos vivendo em um contexto econômico e político, no qual os problemas sociais, a desigualdade e a vulnerabilidade estão cada vez mais presentes e invadindo o cotidiano da escola. Além disso,

a evolução tecnológica tem possibilitado grandes mudanças nas formas de interação entre as pessoas e na busca pelo conhecimento. A democratização do acesso ao ensino promoveu a abertura dos espaços educativos à pluralidade e à diversidade.

Diante desse panorama bastante complexo, Hargreaves (1994) aponta que, em nossa sociedade atual, os discursos políticos, midiáticos e pedagógicos depositam sobre a educação escolar toda a responsabilidade de solucionar os problemas sociais, políticos e de cunho moral e ético pelos quais passamos, trazendo para os professores, desafios que demandam novas configurações de trabalho. No Brasil, nas últimas décadas, a educação tem sido a meta perseguida pelo governo e pelos cidadãos, como via de acesso ao emprego formal, sendo também um meio de enfrentar e conter a pobreza.

Para fazer frente a esse papel, a escola vem buscando possibilidades de trabalho e ações preventivas que deem conta dessa missão, tais como revisões curriculares e metodológicas, aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecimento de projetos específicos nos contraturnos, entre outros.

É comum as instituições educativas oferecerem aos estudantes oportunidades de participação em atividades, como o trabalho em hortas, oficinas, práticas esportivas ou culturais, após o período das aulas, por meio das quais podem desenvolver novas habilidades, enquanto são afastados das situações de vulnerabilidade e violência, a que estão normalmente expostos.

No entanto, reflita: em que medida essas intervenções pontuais dão conta da gravidade da situação que afeta os jovens estudantes?

Em relação a essas questões, Arroyo (2009, p.11) destaca:

> [...] as condições a que são condenados milhões de crianças, adolescentes e jovens exigem responsabilidades das políticas públicas e de todas as instituições da sociedade e dos profissionais de múltiplas áreas. Às escolas

e aos professores cabe parte dessas responsabilidades, na especificidade de seu papel docente e educativo, mas não cabe a única responsabilidade. Redefinir responsabilidades sociais não é fácil, porém, é urgente.

Resgatando o real papel da escolarização, Forquin (1993) afirma que, em nossa sociedade, a educação formal:

[...] tem a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, como significado comunicável, que se cristaliza em saberes cumulativos, em sistemas de símbolos, em instrumentos aperfeiçoáveis, em produções admiráveis. É pela e na educação, que a cultura se transmite e se perpetua. (FORQUIN, 1993, apud HAGEMEYER, 2004, p. 16)

Cabe à educação formal o trabalho com o conjunto dos conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente e valorizados pela humanidade, permitindo sua apropriação pelos membros mais jovens de nossa sociedade. Hagemeyer (2004, p.73) aponta que, consequentemente,

[...] o domínio do ato de ensinar e formar, é a natureza principal do trabalho do professor. O ensino, como ofício, é um conjunto de tarefas técnico-didáticas, decorrentes do conhecimento científico e de relações humanas estruturadas de determinada maneira na escola. O planejamento individual e coletivo, o contato com pais, participação de comissões, reuniões, elaboração de relatórios e informes escritos etc. engendra um mosaico de atividades que, na vivência de cada profissional, se organiza e ganha significado.

Considerando as tensões e conflitos vividos pelo professor entre atender as exigências do mundo contemporâneo, quanto à construção do trabalho pedagógico diferenciado e aos saberes

necessários a ela, faz-se necessário pensar no impacto desse contexto na identidade docente.

Nossa identidade é construída num processo de relações dinâmicas, que envolve o conjunto de representações e sentimentos que construímos a respeito de nós mesmos, a partir das práticas sociais que vivemos e dos significados atribuídos a elas pelos outros em meio às interações. A identidade não é uma característica fixa dos sujeitos, mas um fenômeno constituído por relações dinâmicas.

Quando nos referimos à identidade do professor, Garcia et al. (2005) aponta que sua construção é um processo que se inicia com as relações que o estudante estabelece com a profissão desde criança. Com seu ingresso na escola, como aluno no ensino fundamental, passa pelas experiências e saberes específicos construídos na formação inicial, nos cursos de licenciatura e continua com as experiências vivenciadas ao longo do exercício do magistério, envolvendo todo seu processo de profissionalização.

Estudiosos como Tardif (2002), Nóvoa (1992) e Pimenta (1999), já refletiram sobre a formação da identidade do professor e, de forma geral, esses autores defendem que identidade é uma representação, construída a partir das representações sobre os modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções; da significação social da profissão e da reafirmação das práticas consagradas; do confronto entre as práticas tradicionais e as novas, do conflito entre teoria e prática, bem como da construção de novas teorias.

Considerando esse conceito, percebe-se que a identidade do professor pode transformar-se, à medida que a sociedade se transforma e mudam os discursos e expectativas em relação aos modos de ser e agir dos profissionais e, consequentemente, a significação social da profissão.

A formação inicial dos professores muito contribui para construção de sua identidade, pois o currículo, os conteúdos e as práticas oportunizadas permitem a circulação de discursos e representações sobre como ser professor, influenciando o modo como estudante se posiciona como futuro profissional e como constitui sua prática.

Nesse sentido é preciso superar a ideia de que as licenciaturas, na formação inicial, devem somente centrar-se no conhecimento que os professores deveriam ter sobre sua disciplina. É necessário

que se passe a considerar o relevante papel da Didática, enquanto instrumento para mobilização dos saberes docentes na prática educativa, como fundamental para que o professor tenha condições de atuar com o profissionalismo que a área requer. Nesse sentido, é preciso investir nos campos que caracterizam o trabalho docente: o da competência científica, o técnico-didático e o humano-social, que também circunscreve a questão cultural.

Embora a formação inicial seja de extrema importância, vários autores, entre eles Tardif (2002), apontam que os saberes que subsidiam o trabalho do professor não se restringem aos conhecimentos obtidos durante sua formação inicial. A ação docente se orienta, também, a partir de outros saberes, de diferentes naturezas, trazidos das experiências de vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, Mello (2013) resume as origens desses saberes discutidos por Tardiff (2012):

> [...] os saberes provenientes **da formação profissional** que vem das concepções e reflexões das ciências da educação e são adquiridos durante o percurso formativo; os **saberes disciplinares** correspondem aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades, são saberes que constituem uma tradição cultural de uma área; os **saberes curriculares** correspondem à organização e sistematização de conteúdos, métodos e estratégias; e os **saberes experienciais** que nascem das experiências profissionais e são incorporadas à sua postura como professor; soma-se aqui os saberes adquiridos antes da formação que são os saberes pessoais ligados à família (e outros espaços) e à história de vida. (MELLO,2013, p. 147)

Pesquise mais

Para saber mais sobre os saberes que servem de base ao ofício de professor e sobre a natureza desses saberes, realize a leitura da resenha da obra do sociólogo e filósofo canadense Maurice Tardif, da Universidade de Montreal, intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002), elaborada por Cláudio Pellini Vargas.

Disponível em: <https://bit.ly/2LDcKID>. Acesso em: 29 ago. 2018

Nessa perspectiva, é preciso considerar que a prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, múltiplos, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação inicial de professores.

Assimile

É importante perceber que o professor, ao exercer seu trabalho, reconstrói o conhecimento com o qual trabalha, apoiando-se nos saberes científicos e curriculares adquiridos em sua formação inicial, mas também nos saberes do decorrer de sua trajetória escolar como aluno e nos saberes adquiridos em suas vivências profissionais, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Sacristán (1999) também defende que a prática docente é uma construção que tem como base, além dos conhecimentos da formação pedagógica inicial, outros saberes advindos da própria experiência escolar e os saberes das práticas sociais e coletivas. Para esse autor, ser professor não se restringe ao domínio de um conjunto de conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas participar de uma prática permeada repleta de significados e representações sobre a docência, sobre suas funções e papel social, marcada pela construção histórica da profissão.

Atenção

Considerando que a identidade docente não é fixa, mas pode transformar-se à medida que mudam os discursos e expectativas em relação aos modos de ser e agir dos professores; e que o saber do professor não tem origem apenas nas suas experiências da formação inicial, mas provém, também, de sua trajetória de vida pessoal e profissional; é preciso compreender a formação do professor como um processo contínuo, que se inicia antes da universidade e se prolonga depois dela, como uma construção permanente de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Segundo Schön (1992), a atuação pedagógica envolve um movimento de problematização constante do conhecimento que o professor traz consigo na ação, a partir das decisões imediatas que o professor deve tomar nas situações cotidianas em sala de aula. Esse ciclo se fecha com a reflexão sobre a ação, que é a reflexão a posteriori sobre os procedimentos realizados na ação. Através desse movimento, o professor começa a construir um repertório de experiências que poderá lhe ajudar a resolver situações futuras.

Essa ideia de professor reflexivo compreende que a formação do professor, além de acontecer nas trocas com seus pares, é também autoformação,

> **[...] uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 29)**

A partir das discussões realizadas, até este momento, acerca dos desafios enfrentados pelos docentes na contemporaneidade e sobre a importância de um processo formativo permanente _ que considere os saberes construídos pelo professor a partir experiências cotidiana e da ação – reflexão –ação _ Faz-se necessário pensar sobre como o docente de Psicologia poderá, em sua atuação profissional, focalizar novas propostas curriculares, projetos ou ações institucionais, comprometidos com a democratização das relações escolares e do Ensino.

Sobre essa questão, Mello (2013) ressalta que os alunos da licenciatura, quando chegam aos cursos de formação inicial, já possuem uma ideia sobre o que é e como ser professor daquela disciplina, advindo de sua trajetória escolar como aluno e suas vivências anteriores com a própria área. Assim, ao chegar na universidade, os alunos de licenciatura do curso de Psicologia já possuem uma representação e expectativa de como ser professor

dessa disciplina. Durante o curso, essas representações irão ser transformadas a partir das experiências vividas durante a formação e irão fazer parte de sua identidade docente.

Dessa forma, cabe à formação inicial oferecer para os estudantes fundamentos que lhes permitam assumir a docência desse componente na perspectiva de uma educação humanizada e com compromisso social diante do contexto atual.

Leite (2007), ao discutir o ensino de Psicologia no ensino médio e sua contribuição para o processo educacional dos jovens, tendo em vista a sua formação como cidadãos críticos e participantes, aponta para a importância de possibilitar que os estudantes dessa etapa possam se apropriar do conhecimento produzido pela psicologia como ciência e utilizá-lo para melhor compreensão de suas experiências vividas e melhoria de suas vidas.

Considerando o contexto econômico e político, os problemas sociais e a desigualdade cada vez mais presentes no cotidiano dos nossos alunos, para que o ensino de psicologia possa contribuir para a formação de cidadãos, é preciso considerar que essas transformações sociais geram impactos em suas subjetividades, que precisam de novos referenciais que permitam sua compreensão.

Nessa perspectiva, o ensino de Psicologia deve assumir, como estratégia, trabalhar a partir das condições concretas vivenciadas pelos alunos, no caso, os jovens estudantes do ensino médio e dos cursos profissionalizantes.

Exemplificando

Para conhecer algumas práticas de trabalho pedagógico voltadas para o desenvolvimento da cidadania e valores com os estudantes, considerando suas realidades, assista ao vídeo *Práticas Educacionais em Direitos Humanos na Escola*, produzido pela Univesp em 2013, como parte do programa do curso Ética, Valores e Cidadania na Escola.

Nele, duas escolas de ensino médio na Grande São Paulo servem como exemplos de práticas de Direitos Humanos e cidadania. Um problema de abastecimento de água na cidade serviu como motivação para o desenvolvimento de atividades nas disciplinas de português e artes, em

Mauá. Em Embu das Artes, o trabalho nas escolas ajudou a mudar os índices de violência no município.

Disponível em: <https://bit.ly/2NtGOZ5>. Acesso em: 29 ago. 2018

Não há como negar que, na perspectiva de formar os jovens no contexto atual, os professores de Psicologia precisam responder às questões do conhecimento e àquelas da formação, éticas e valorativas. Dessa forma, cabe ao professor trabalhar com os alunos as questões ligadas a situações cotidianas de vida, como trabalho, ambiente, poder econômico, problemas da sexualidade, preconceitos vivenciados em relação a questões de etnia, gênero, nível socioeconômico, direitos humanos e cidadania, num processo em que os conteúdos curriculares da disciplina serão mobilizados em novas configurações para o entendimento e ressignificação da vida.

As condições sociais geradoras dos conflitos que os estudantes vivenciam em seu cotidiano poderão se constituir como o material básico, a partir do qual o professor poderá auxiliar os alunos a ressignificar estas situações, à luz dos referenciais teóricos que deverão ser incorporados ao processo de discussão. Segundo Leite (2007), essa seria uma estratégia de apropriação do conhecimento psicológico realizada de forma funcional, ou seja, relacionada com a vida que os alunos vivem.

As teorias psicológicas; como forma de compreensão da subjetividade humana, das relações entres os homens, das questões que os inquietam em distintos tempos; são plenas do sentido no cotidiano e refletem dimensões das realidades em que se inserem. Portanto, permitem compreender os aspectos e problemas da contemporaneidade.

O conhecimento, hoje, não está apenas nos livros e programas, mas se apresenta disponível nas redes de informações e mídias, portanto, os saberes não precisam ser trabalhados de forma

fragmentada. É importante proporcionar aos alunos novas formas de ver e discutir os conhecimentos da psicologia presentes nos acontecimentos mundiais, nas descobertas científicas, em todas as formas de expressão, permitindo novas formas de ver e de passar o conhecimento para o aluno que temos hoje.

Este processo de discussão permite relacionar as experiências vivenciadas pelos jovens com o referencial científico da Psicologia, favorecendo a compreensão dos impactos dessa realidade na dimensão psicológica dos estudantes e a construção de um olhar mais crítico para esses acontecimentos, superando, assim, as concepções alienadas e alienantes. A partir do diálogo entre alunos e professor e da análise da realidade social, o processo de conscientização poderá se desenvolver, possibilitando que os alunos possam ir se constituindo numa perspectiva mais crítica e transformadora.

De acordo com Leite (2007, p. 20) este processo exigirá do professor "um esforço de aprofundamento e ampliação do seu universo teórico, no sentido de identificar, dentre os conhecimentos psicológicos acumulados, aqueles que melhor possibilitarão aos jovens a ressignificação de suas práticas", no entanto, isso poderá reconfigurar sua identidade docente, aproximando-o de uma prática mais significativa.

Sem medo de errar

Caro Aluno,

Até aqui pudemos refletir juntos sobre os impactos dos desafios contemporâneos sobre o processo de construção da identidade docente, sobre o papel do ensino de Psicologia no mundo atual e sua contribuição para a formação de uma cidadania ativa. Agora, vamos buscar juntos uma solução para a situação-problema apresentada inicialmente, na qual a professora Marília, docente de Psicologia, que trabalha em uma unidade educacional localizada em uma área de grande vulnerabilidade social, vem enfrentando diariamente em seu cotidiano situações nas quais seus alunos trazem relatos de situações de exclusão e violência enfrentadas por eles. Como aproveitar a contribuição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, pensando em uma perspectiva de formação de cidadãos críticos e transformadores?

Inicialmente, devemos considerar que esse contexto no qual os problemas sociais estão cada vez mais presentes, invadindo o cotidiano da escola, e a crescente responsabilização da escola para a superação desses problemas, traz um impacto na identidade da professora enquanto docente, uma vez que esses discursos e expectativas sociais, em relação aos modos de ser e agir dos professores e professoras na contemporaneidade, propõem desafios que demandam novas configurações de trabalho e novos saberes.

É importante considerar que a prática profissional da docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, múltiplos, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação inicial de professores, mas também nos saberes adquiridos em suas vivências profissionais, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão e da reflexão, pensando a formação como uma continuidade. Nessa perspectiva, essa situação requer um processo contínuo de formação, estudo e reflexão da equipe docente como um todo, no sentido de descobrir os caminhos pedagógicos possíveis para fazer frente à essa situação.

O caminho sugerido é o da formação continuada, baseando-se na concepção de professor reflexivo de Schön (1992). As situações vividas pela professora devem ser discutidas periodicamente por um grupo de estudo, formado na escola e liderado pela coordenação e com a participação de outros professores. Do ponto de vista das contribuições e objetivos do ensino de Psicologia no mundo de hoje, há de se considerar a importância de possibilitar que os estudantes possam se apropriar do conhecimento produzido pela psicologia como ciência e utilizá-lo para melhor compreensão de suas experiências vividas e melhoria de suas vidas.

Nesse sentido, para responder a essa questão, você deve considerar que o ensino de Psicologia deve assumir, como estratégia, o trabalho com as condições concretas vivenciadas pelos alunos, a partir da discussão da própria situação social e dos conflitos gerados por ela, que atingem os estudantes em seu cotidiano.

A partir das situações e conflitos reais, o professor poderá auxiliar os alunos a ressignificarem essas situações, à luz dos referenciais teóricos que deverão ser incorporados ao processo de discussão,

favorecendo a apropriação do conhecimento psicológico de forma funcional e permitindo a formação de uma consciência crítica.

Para responder a essa questão, você também pode ter em mente quais contribuições da Psicologia, enquanto ciência e profissão, Marília poderia incorporar no processo educacional, como, por exemplo, as teorias psicológicas, que permitem compreender a subjetividade humana e as relações entres os homens; as questões do conhecimento e da formação e os conteúdos sobre ética e valores. As discussões podem partir de levantamentos sobre identidade, Direitos Humanos, trabalho, ambiente, poder econômico, problemas da sexualidade, preconceitos vivenciados em relação a questões de etnia, gênero, nível socioeconômico, entre outros temas.

A sala de aula constitui um espaço privilegiado para a construção e reconstrução de significados, o que contribui tanto para a reprodução quanto para o questionamento dos valores, preconceitos e visão de mundo de cada um.

Avançando na prática

Novos tempos, novas práticas

Descrição da situação-problema

Joyce acabou de se licenciar em Psicologia e foi aprovada em um processo seletivo para assumir a docência da disciplina "Teoria das Relações Humanas" no curso profissionalizante de Técnico em Recursos Humanos em uma escola pública localizada na área metropolitana de uma grande capital. A região é marcada por grande vulnerabilidade e fica próxima a uma grande comunidade. Logo ao chegar, pôde perceber a violência contra o patrimônio escolar, com pichações e depredações no prédio e em equipamentos, provenientes de vandalismo. Nos primeiros contatos com seus alunos jovens e adultos, percebeu, ao longo do desenvolvimento de suas aulas, algumas ocasiões, em que foi dado espaço para os alunos emitirem opiniões, a existência de alguns comentários preconceituosos e pejorativos entre um grupo de alunos mais jovens. Embora os comentários tenham sido feitos entre os jovens do grupo e não estivesse direcionado aos outros alunos da sala, o tom agressivo em que foram feitos interferiu na dinâmica da aula e no clima de

aprendizagem, criando certo incômodo entre a turma. Após a aula, outros alunos que se sentiram incomodados com essa situação comentaram com a professora já terem presenciado a ocorrência de agressões físicas nos intervalos, fora da sala de aula. Mesmo após ter conversado com a coordenação pedagógica sobre essa situação na esperança de que a escola busque, coletivamente, formas de enfrentamento para essa questão da violência, como Joyce poderia, em suas aulas, ajudar os alunos a refletirem sobre essa questão?

Resolução da situação-problema

Para resolver essa situação, é necessário considerar que, na perspectiva de formação dos jovens no contexto atual, os professores precisam responder às questões referentes ao conhecimento, mas não podem fugir daquelas que se referem à formação, que são as questões éticas, de valores e cidadania. Tendo em vista que o ensino de Psicologia deve contribuir para o processo educacional dos jovens e para a sua formação como cidadãos críticos e participantes, é importante que se possibilite a apropriação do conhecimento psicológico para melhor compreensão de suas experiências e melhoria de suas vidas.

Uma possível estratégia seria trazer para a discussão as situações de violência vividas, relacionando-as aos conteúdos disciplinares para promover a reflexão, discussão e a ressignificação das experiências.

Assim, caro estudante, para resolver essa situação, é necessário analisar as condutas dos alunos, buscando caracterizar o que se compreende por violência e o que está por trás dela.

A violência dos jovens em relação à escola normalmente está relacionada à exclusão social, à falta de percepção do sentido e valor da educação escolar. Enfim, cabe à escola reconhecer o desencontro entre ela e as populações excluídas. A família dos jovens de periferia é, muitas vezes, reduzida a estereótipos e as causas para um comportamento violento são, muitas vezes, atribuídas a famílias desestruturadas, ao pai e à mãe que são alcoólatras, violentos, etc.

É preciso romper com esses estereótipos e, por meio do diálogo, mostrar a eles o valor da educação formal, aproximando-os dessas práticas e linguagens.

Além disso, a violência entre os jovens no âmbito escolar pode, também, estar relacionada às relações entre os diferentes segmentos juvenis, manifestas na forma de solidariedade intragrupal e rivalidade intergrupal. Com essas ações, os jovens expressam sua necessidade de se diferenciar e de se igualar frente aos outros jovens, no processo fundamental que é a construção e a vivência de uma identidade. Os jovens buscam com isso

> **[...] o reconhecimento, em primeiro lugar, de seus iguais, assumindo identidades valorizadas pelas subculturas juvenis, tendo para tanto, às vezes, de ser rebeldes ou pelo menos mal vistos pelo olhar adulto. Para ser valorizado é necessário também, em alguns casos, mostrar o próprio poder, demonstrar uma força que em um contexto competitivo resulta em violência. (SILVA; SALLES, 2010, p. 145)**

Nesse sentido, para promover a reflexão e mudança de atitudes, a professora poderá propor a discussão dessas questões desencadeadoras de violência, as relações grupais, papéis, estereótipos e lideranças, a fim de compreender essas dinâmicas e desmistificar esses estereótipos, agindo para que se construa uma relação baseada no respeito para que se possa reduzir a violência entre os alunos no contexto escolar.

Faça valer a pena

1. As demandas da sociedade atual e a busca pela profissionalização do ofício docente exigem uma nova postura do professor frente aos desafios que lhe são impostos. Nas teorias educacionais atuais, vemos o direcionamento para a formação d e um professor reflexivo, que supere a função de apenas dar aulas, mas que também seja autor da sua própria atividade docente.

Para que o professor assuma essa identidade reflexiva e exerça uma prática reflexiva efetiva, é preciso considerar:

I. Para que os professores possam ensinar seus alunos, é preciso rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência.
II. Compreender que educar é repassar informações que ajudem o educando a tomar consciência de si mesmo.

III. Um professor reflexivo conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes.
IV. Um profissional reflexivo aplica na prática educativa o que aprendeu no período de formação inicial.

É correto o que se afirma em:

a) Apenas em I, III e IV.
b) Apenas em I, II e III.
c) Apenas em I, II e IV.
d) Apenas em III e IV.
e) Apenas em I e II.

2. Na obra *Saberes docentes e formação profissional*, Maurice Tardif (2014) discute sobre os saberes que, em seu entender, deveriam alicerçar a formação profissional dos professores e o exercício da docência. Em uma das passagens desse livro, o autor afirma que "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36).
Relacione a coluna da esquerda com a coluna da direita a fim de associar cada um desses saberes ao seu significado.

(1) Saberes experienciais (2) Saberes curriculares (3) Saberes disciplinares (4) Saberes da formação profissional	( ) Conjunto de saberes das concepções e reflexões das ciências da educação e que são adquiridos durante o percurso formativo. ( ) Saberes que nascem das experiências profissionais, por elas validados sob forma de saber, e que são incorporados à sua postura como professor. ( )São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades; são saberes que constituem uma tradição cultural de uma área. ( ) Saberes que correspondem à organização e sistematização de conteúdos, métodos e estratégias, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta como modelos de formação.

A ordem CORRETA de associação é:

a) 1-2-3-4.
b) 2-1-3-4.
c) 3-2-1-4.
d) 4-3-2-1.
e) 4-1-3-2.

3. "Nos parâmetros curriculares, faz-se menção de formar um cidadão que seja capaz de se fazer perguntas, de questionar, de pensar sobre os diferentes contextos, de não ver as representações de mundo contemporâneas como naturais, como imutáveis. Nesta direção, as Ciências Humanas, de um modo geral, e a Psicologia, de um modo específico, têm muito a contribuir. A Psicologia, na medida em que busca compreender as subjetividades, na perspectiva da cultura e da sociedade, tem conteúdos, conhecimentos e estratégias de ensino que vão contribuir com esta formação". (SOLIGO, 2010, p. 11)

Diante do texto, analise as proposições a seguir:

I. O professor, ao trabalhar com o ensino de Psicologia, deve ter em mente que um dos principais desafios de seu trabalho é oferecer aos alunos a oportunidade de construir um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam a compreensão dos impactos que as transformações sociais do mundo exercem sobre a produção de sua subjetividade e a ressignificação das suas experiências cotidianas à luz de novos referenciais teóricos, para favorecer a melhoria de suas vidas.

PORQUE

II. Cabe ao professor de Psicologia trabalhar com o conhecimento e discussão das teorias psicológicas, como forma de compreensão da subjetividade humana e das relações entre os homens.

Assinale a alternativa correta correspondente às proposições:

a) I e II são proposições falsas.
b) I e II são proposições verdadeiras, mas II não é uma justificativa correta de I.
c) I e II são proposições verdadeiras e II é uma justificativa correta de I.
d) I é uma proposição falsa e II é uma proposição verdadeira.
e) I é uma proposição verdadeira e II é uma proposição falsa.

Referências

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da Cultura Escolar e do ordenamento da Educação Básica. In: **Em aberto**, 2008

______. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC; Inep, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. **São Paulo**: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre,2002, n.8, p. 432-443.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, C. **As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula**: estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre. 2005. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2005

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999;

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, p.45-56, jan./mar., 2005

GIDDENS, Anthony. **O Mundo na Era da Globalização**. 4.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

GROSSI, M.; COSTA, J. W.; SANTOS, A. J. A Exclusão Digital: O Reflexo da Desigualdade Social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013.

HAGEMEYER, R. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstmodernidad**. Madrid: Morata, 1994.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

LEAO, L. **O labirinto da hipermídia**. São Paulo: Ed Iluminuras, 1999

LEITE, S. A. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia**, vol. 15, n.1, p. 11-21, jun. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANTOAN, M.T. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p.55-64, jan./abr. 2006.

MELLO, C.C. A construção da identidade profissional docente: implicações para a formação inicial em Educação Física. **EFDepostes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, n.179, abr. 2013. Disponível em: < https://bit.ly/2LAnesd>. Acesso em: 29 ago. 2018

MELO, P.A; MELO, M.B; NUNES, R.S. A Educação à distância como política de expansão e interiorização da educação no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v11, n.24, p.278-304, maio. 2009

MORAIS, S. L. M. Território e Resistência: um estudo sobre as estratégias de luta da Comunidade Cajueiro frente aos avanços do capital em São Luís – MA. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, ago. 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICHI, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso 2018.

______. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD**: uma leitura crítica dos meios. Disponível em < https://bit.ly/NIkUBe >. Acesso em: 29 ago. 2018

MOREIRA A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PERRENOUD, P. A prática pedagógica entre a investigação e o bricolage. In: PIMENTA, S. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul. 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. G. (Orgs.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P., and AVANCI, J.Q., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 65-93.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS B. S. Os processos da globalização. In: Santos B. S. **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento; 2001.

______. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de janeiro: Record, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, J. M. A.; SALLES, L. M. **Jovens, Violência e Escola**: um desafio contemporâneo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

SKLIAR, C. **As armadilhas de um sistema de exclusão**. Entrevista. Jornal Folha Dirigida. Especial Dia do professor. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2BV55Wy>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, n. 7, v.1, 2012.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed. 2009.